

Zenith Pires de Moraes Porciúncula

OS “CICLOS DE FORMAÇÃO” EM ESCOLAS
MUNICIPAIS DE GOIÂNIA: DA INTEGRAÇÃO
PROPOSTA À INTEGRAÇÃO POSSÍVEL

Universidade Católica de Goiás
Goiânia - 2002

Zenith Pires de Moraes Porciúncula

OS “CICLOS DE FORMAÇÃO” EM ESCOLAS
MUNICIPAIS DE GOIÂNIA: DA INTEGRAÇÃO
PROPOSTA À INTEGRAÇÃO POSSÍVEL

Dissertação apresentada à Banca examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação sob orientação da Profa. Dra. Elianda F. Arantes Tiballi.

Agradecimentos

À Professora Dr^a Elianda Figueiredo Tiballi, por ter orientado este trabalho com a competência e a dedicação que lhe são peculiares.

Ao Professor Dr. Valter Soares Guimarães e à Professora Dr^a Maria Esperança Fernandes, membros da Banca examinadora, tanto pela disponibilidade em avaliar este trabalho como pelas críticas e sugestões que o enriqueceram.

Meus agradecimentos são dirigidos também aos diretores e às diretoras, aos coordenadores e às coordenadoras e, em particular, aos professores e às professoras da rede municipal de Goiânia que compartilharam comigo a realização deste trabalho.

De modo especial, meus agradecimentos à minha família que, cotidianamente, solidarizou-se comigo para que este trabalho chegasse a termo.

Ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. Essa noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade de intenção do docente como projeto de comunicação formadora. É por isso que todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência.

SUMÁRIO

Introdução	06
1. CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL: contexto, teorias e propostas das últimas décadas, no Brasil.	16
1.1. Teorias de currículo e democratização do espaço escolar.	22
1.2. O construtivismo como eixo epistemológico das reformas curriculares	28
1.3. Propostas alternativas e reorganização do espaço escolar	37
2. CURRÍCULO INTEGRADO: DOS CENTROS DE INTERESSE AOS CICLOS DE FORMAÇÃO	42
2.1. Interdisciplinaridade: novo paradigma da prática curricular	50
3. O CURRÍCULO INTEGRADO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO: UMA PROPOSTA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE GOIÂNIA	61
3.1. Estrutura dos Ciclos de formação.	62
3.2. O currículo integrado: uma proposta em construção	69
3.2.1. O planejamento e sua prática	74
3.2.2. A metodologia e seus desafios	83
3.2.3. A avaliação: superando a lógica classificatória	92
3.2.4. Os projetos de trabalho: uma nova perspectiva de integrar currículos	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
ANEXOS	

RESUMO

O presente estudo analisa o Currículo dos “Ciclos de Formação” implantados pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia através do Projeto Escola para o Século XXI. O enfoque privilegia o currículo expresso pela prática docente e leva em conta três elementos: o planejamento, a metodologia e a avaliação do processo ensino aprendizagem. Nesse sentido, duas indagações orientam a pesquisa: os “Ciclos de Formação” superam a estrutura dicotômica do ensino e a fragmentação das práticas pedagógicas no interior da escola? O currículo pautado pelos princípios da integração e preconizado como inovação assegura a qualidade social da educação reclamada pelas camadas populares? Tem-se como pressuposto a relação dialética entre educação e sociedade e o currículo como cultura escolar que não constitui uma reprodução mecânica e linear do que é imposto de fora pelas reformas oficiais ou por fatores externos oriundos de uma cultura dominante. Neste entendimento, a passagem de um currículo seriado para um currículo integrado se faz por um processo didático que implica mudanças profundas na prática pedagógica das escolas, no confronto de paradigmas, teorias e concepções educacionais que não deixam de expressar interesses de vários setores da sociedade. Os “Ciclos de Formação” têm como cenário o contexto social, econômico e político nas décadas de 80 e 90 do Brasil, período em que se intensifica o debate teórico e político sobre os conteúdos da escola básica na perspectiva de democratizar o acesso e a qualidade da escola destinada às camadas populares penalizadas pelo fracasso e a evasão escolar. O construtivismo e o sócio-interacionismo, aliados à interdisciplinaridade, ganham centralidade como eixos epistemológicos da chamadas “alternativas curriculares”, entre elas, os “Ciclos de Formação”. O estudo teórico e empírico empreendido autoriza a conclusão de que as escolas da rede municipal de Goiânia, que compõem o universo desta pesquisa, fazem a travessia dialética de um currículo seriado para um currículo integrado o que implica uma prática pedagógica colegiada, não sem conflitos e contradições na passagem de um planejamento normativo para um planejamento participativo, com ênfase no ensino por projetos e na avaliação que supere a lógica classificatória. Confirma-se a premissa de que uma nova “cultura escolar” só se consolidará se assumida coletivamente pelos professores como um projeto da escola. Nesse sentido, há que se garantir aos professores condições de trabalho, salários, recursos pedagógicos e a possibilidade de formação continuada como meios de sustentação das mudanças pretendidas.

Palavras-chaves: Currículo integrado. “Ciclos de Formação”. Prática docente. “Cultura escolar.”

Abstract

This study analyses the “Formation Cycles” curriculum implemented by the Secretaria Municipal de Goiânia through the “School for the 21st century Project”. The focus is on the curriculum in the teacher’s practice, taking into consideration three elements: planning, methodology and teaching and learning evaluation. Two inquiries orient this research: the “Formation Cycles” express a curriculum, which is able to overcome a dichotomic structure teaching and the fragmental pedagogical practices inside the school. Does the

curriculum based on the integrative principles, and assumed as innovative, assure the social quality of education claimed by the popular layers? It is assumed that the dialectical relation between school and society and the curriculum as “school culture”, which do not constitute a lineal and mechanical reproduction of what is imposed externally by official reforms, or external factors come from a dominant culture. In this sense, going from a serial curriculum to an integrative curriculum is a dialectical process, which implies deep changes in the school pedagogical practices and confrontation with theories and educational concepts that express different social interests. The “Formation Cycles” is in the Brazilian social, economic and political context in the 80s and 90s, a period when the theoretical debate about the basic school contents was heightened, aiming at the school quality and the democratic access to favor the popular social layer penalized by the unsuccess and school evasion. The constructivism and the sociointeraccionism, allied with the multidisciplinary, get importance as epistemological axis called “curriculum alternatives” such as the “Formation Cycles”. This theoretical and empirical study leads the conclusion the municipal schools in Goiânia do a dialectical crossing, from the serial curriculum to an integrative one, that is a collective pedagogical practice, with conflicts and contradictions, but with the intention of replacing the normative planning by the participative planning, emphasizing the teaching by projects and by the evaluation that overcome the classified logic. The study also confirms the premise that a new “school culture” will only be consolidated by a collective implementation with the participation of all teachers and being a school project. So, better work conditions and salaried, pedagogical resources and the possibility of a nonstop professional formation should be assured in order to support the desirable changes.

Keywords: *Integrative Curriculum. “Formation Cycles”. “Teacher’s Practice”. School Culture.*

Introdução

Na condição de pedagoga e professora nos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura, sempre me intrigaram duas questões. A primeira delas refere-se ao fato de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente, mesmo preservando o Ensino Fundamental com oito anos de escolarização obrigatória e gratuita, não conseguiu eliminar a sua estrutura interna dualista: primeira fase (1^a a 4^a. séries), segunda fase (5^a. a 8^a. séries). Ainda que tenha retomado esta questão ampliando o conceito de Educação Básica, após intenso debate em torno da escola unitária, a universalização do conhecimento obrigatório fica restrita aos oito anos do Ensino Fundamental, sem, porém, preservar a unidade de sua estrutura interna. Na prática, a organização do Ensino Fundamental ainda insiste na dualidade vinculando as últimas séries à estrutura do Ensino Médio, com disciplinas estanques, vulnerável à fragmentação do conhecimento e das práticas pedagógicas.

A segunda questão diz respeito ao reforço que os cursos superiores de formação de professores continuam dando à essa dualidade. Enquanto a Pedagogia habilita o professor para as chamadas séries iniciais (1^a. a 4^a), o curso de Licenciatura habilita o professor para atuar de 5^a. a 8^a. séries. De um lado estão os pedagogos que dominam o “como”, as metodologias, as técnicas de ensino, sem o domínio suficiente das ciências, dos conteúdos específicos do ensino em que atuam. Do outro lado estão os licenciados com o “domínio” da ciência, dos conteúdos, com reduzida formação pedagógica, atuando nas últimas séries (5^a. a 8^a.).

Uma tentativa de superação dessa dicotomia inerente à estrutura curricular do Ensino Fundamental pode ser evidenciada nas últimas reformas desse nível de ensino, implantadas em vários Estados e Municípios brasileiros que optaram por uma nova organização do espaço e tempos escolares, com os ciclos instituídos pela LDB/96 em seu artigo 23. Podemos citar, entre outras experiências, a Escola Plural, de Belo Horizonte, a Escola Cidadã, do Rio Grande do Sul, a Escola Candango de Brasília, a Escola Plural, do Rio de Janeiro, etc. Essas escolas representam também as chamadas alternativas curriculares dos anos 90, segundo estudos de Moreira (2000). A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia também fez opção pela estrutura dos “Ciclos de Formação”, implantando, no Ensino Fundamental, o Projeto “Escola para o Século XXI”. Com essa estrutura, as escolas municipais de Goiânia passam a ter uma nova configuração curricular, o currículo integrado,

que propõe um novo perfil para o professor mediador do conhecimento, como também para o aluno, preconizando um trabalho interativo e interdisciplinar, nos seguintes termos:

A organização integrada do currículo promove uma inter-relação significativa entre o conhecimento e a realidade, onde o educador/a e o educando/a estão envolvidos interativamente na construção do saber. Nessa perspectiva, a organização do currículo não pode prescindir das concepções de disciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (SME, 1999, p. 17).

Nessa proposta, o professor, mediador do conhecimento, deve ter como perspectiva o currículo integrado e como suporte teórico o construtivismo, o socio-interacionismo, a interdisciplinaridade e o ensino por projetos. Decididamente, “Os ciclos de Formação” implicam mudanças profundas na organização do trabalho no interior da escola e atingem diretamente os professores como sujeitos mediadores da relação que se estabelece entre o aluno e o conhecimento, na perspectiva de quebrar a rigidez e o isolamento das práticas construídas sob o regime seriado. Levando-se em conta tanto a complexidade quanto a polêmica em torno desses projetos, decidimos investigar o que está proposto e o como se realiza na prática escolar o currículo do Ensino Fundamental das Escolas Municipais de Goiânia, em sua nova estrutura, os chamados “Ciclos de Formação”.

Considerando a prática docente como expressão máxima do projeto curricular em desenvolvimento nas escolas, o presente estudo se propõe a investigar o currículo integrado das escolas municipais de Goiânia implantado pelo Projeto “Escola para o Século XXI”. Com este objetivo, formulamos as seguintes questões: as escolas municipais de Goiânia têm avançado no sentido de superar a fragmentação dos conteúdos escolares e das práticas pedagógicas consolidadas historicamente na escola seriada? O currículo integrado elimina a dualidade interna do Ensino Fundamental no sentido de assegurar a concepção unitária desse ensino, na busca da qualidade social da escola pública?

Queremos deixar claro que não prescindimos das contribuições críticas formuladas pelos curriculistas, à luz das quais estaremos analisando e explicitando o objeto desta pesquisa. Pretendemos, portanto, não omitir as articulações que ocorrem entre o conhecimento historicamente elaborado e as constatações empíricas do presente estudo, por compreendermos que o processo de investigação nunca é neutro e descomprometido e que o objeto investigado não se revela com objetividade absoluta, destituído de valores e

motivações dos sujeitos envolvidos na investigação. Nesse sentido, vamos nos pautar pelo rigor científico possível e desejável nesse tipo de investigação.

Com este propósito, buscamos na Nova Sociologia da educação¹, os fundamentos teóricos que pudessem referendar nossa análise, por ser essa sociologia que tem o currículo como objeto, isto é, uma sociologia dos determinantes culturais, sociais e políticos dos processos de seleção, de estruturação e de transmissão de saberes escolares.

Tendo como pano de fundo o referencial marxista, essa Sociologia estaria se contrapondo à chamada Sociologia funcionalista, na qual a sociedade é concebida essencialmente como um sistema de elementos funcionalmente articulados. O indivíduo é tido como um produto social, a educação como um processo socializador de interiorização de normas, de modelos, de valores culturais que assegurem a integração, a coesão, a perpetuação do conjunto.

A Nova Sociologia ou Sociologia Interacionista contrapõe-se a essa visão funcionalista concebendo a sociedade preferentemente como:

(...) uma cena, (ou uma arena), o indivíduo como um ator social em comunicação com outros atores e a educação como jogo dos papéis aberto e amplamente improvisado. Assim os indivíduos põem no mundo ações dotadas de sentido para eles e encontram em seu caminho as ações dos outros e as significações postas pelos outros. A vida social é assim, o produto de uma ‘composição’ entre cada um e os outros, de um concerto de uma partilha, mas produto constantemente ameaçado, constantemente contestado, causa e efeito de ‘definições de situações’ divergentes. A interação é assim o cadinho onde se constroem simultaneamente e sistematicamente a personalidade individual e a ordem social (Forquin, 1993, p. 78-79).

¹ Nova Sociologia refere-se a uma reflexão desenvolvida na Grã-Bretanha sobre fatores da escolarização, a partir das contribuições teóricas originais de uma corrente de pesquisas e reflexões sociológicas que se cristalizaram por volta dos anos 60 e que se convencionou designar pelos termos de “Sociologia do Currículo” ou de “Sociologia da Educação”. O campo institucional dessa sociologia conheceu importantes transformações até se consolidar em 1967, com a tese consagrada à sociologia do currículo, defendida por Michael F.D. Young, na universidade de Essex. Basil Bernstein e Pierre Bourdieu participaram, sob a direção de Young, do projeto de publicação da obra que se tornou uma espécie de “livro fundador” da “Nova Sociologia”: Knowledge and Control”, publicado em 1971. Uma reflexão com enfoque na gênese, na natureza e nas implicações ou utilizações sociais possíveis dos saberes e dos valores escolares, encontrar-se-á alimentada e renovada pelos trabalhos sócio-históricos como os de Ivor Goodson (1981, 1983 e 1984) sobre os processos de constituição e de transformação das matérias escolares. Entretanto, a reflexão sobre as condições, os mecanismos e as dificuldades da inovação educativa que parece ter aberto caminho ao desenvolvimento específico da sociologia do currículo. (Cf. Forquin, 1993, p. 69-74)

Nesta perspectiva a vida dos grupos e das instituições torna-se particularmente fecunda como fonte de informações. Nela realça-se o caráter contingente de normas e de hábitos e assumem importância a improvisação, os artificios, as reinterpretações incessantes dos atores. Essa abordagem interacionista nos permite compreender o ensino pelo coletivo, pelo relacional da aprendizagem e do desempenho escolares, mas também pelo caráter potencialmente conflituoso da relação pedagógica.

Compreendemos, ainda, a educação como prática social dialética que se insere no contexto mais amplo de determinantes sociais econômicos e políticos. Nesta perspectiva o currículo, enquanto cultura escolar, não constitui terreno neutro, a-histórico em relação às contradições que se expressam na relação dos sujeitos com o conhecimento disponível de seu tempo. Assim, a prática docente ganha centralidade, enquanto mediação do acesso dos alunos à cultura, pelas contradições da sociedade de classes. Entendemos, portanto, que o currículo é uma construção social, mas a escola não constitui espaço de repasse mecânico e linear da cultura dominante, como bem explicita Forquin:

Historicamente há uma emergência, na época moderna, de uma *cultura* escolar que seja original, repousando sobre saberes, hábitos, critérios de excelência, sistemas de valores típicos e na qual não é possível ver o decalque puro e simples de uma ‘cultura dominante’, de tal ou qual grupo de pressão exterior à escola, o que não a impede de se construir através de conflitos e em função de dinâmicas sociais claramente identificáveis. Reconhecer essa especificidade de cultura escolar não equivale, pois, a separar os sistemas de pensamento subjacentes aos sistemas de ensino dos outros dispositivos cognitivos e simbólicos, que estão em ação no campo social, mas que levam a colocar na complexidade das relações entre escola e cultura uma entidade una e indivisa (Forquin, 1993, p. 17).

Assim considerando, esta investigação não poderá se ater à mera constatação e identificação do processo de implantação da proposta curricular sem uma análise de seus pressupostos teóricos e políticos.

Para essa análise auxiliou-nos a proposta de escola unitária defendida por Gramsci, na qual o trabalho é concebido como princípio educativo na educação básica, porém sem atrelá-la aos interesses imediatos e utilitários do mercado capitalista. Desse modo, a ênfase é dada à cultura tradicional como formação integral do aluno e como preparação remota para o trabalho, sem desvincular trabalho intelectual e trabalho manual. Nesse sentido, a escola unitária resgata o princípio educativo da cultura desinteressada de forma orgânica e não justaposta.

A chegada da escola unitária significa o começo de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário refletir-se-á, portanto em todos os organismos de cultura, transformando-os e imprimindo-lhes um novo conteúdo (Gramsci, *apud* Nosella, 1993, p. 115).

Fica claro que na perspectiva de Gramsci, a escola básica é o *locus* onde se desenvolve a essência metodológica da escola humanista tradicional na qual se expressa o caráter da cultura formativa “desinteressada” sem perder, obviamente, a sua utilidade social, o que não corresponde a uma profissionalização precoce e nem a uma formação inútil e alienada. Trata-se, sobretudo, de uma metodologia de trabalho que dê conta do desenvolvimento integral do aluno como sujeito submetido ao processo educativo no qual o trabalho se encontra presente na própria atividade intelectual.

O caminho percorrido

Entendemos que o caráter uno e diverso da realidade social impõe a definição dos limites reais dos sujeitos que investigam e dos limites do objeto de investigação, ao mesmo tempo em que o processo do conhecimento nos impõe o recorte de um determinado problema. Tal pressuposto, porém, não implica termos que abandonar as múltiplas determinações do objeto a ser investigado. Convencidos, então, de que nenhum sujeito dá conta de exaurir determinada problemática, dado que o conhecimento humano será sempre relativo, parcial e incompleto, fizemos o esforço de buscar, não toda a verdade que constitui o currículo mediado pela prática docente, mas de explicitar suas determinações fundamentais. Estamos convencidos de que o esforço de conhecer determinados aspectos da realidade social deve considerar as múltiplas práticas e relações sociais que os homens estabelecem em determinado tempo, numa determinada cultura, como condição desse conhecimento.

Assim, a presente pesquisa se caracteriza como bibliográfica e empírica e se inscreve na análise qualitativa. Optamos por essa metodologia por compreender que o nosso objeto de estudo apresenta alto grau de complexidade, mesmo considerando sua especificidade pelo fato de se tratar de uma abordagem do currículo do Ensino Fundamental organizado em “Ciclos de Formação”, nas escolas municipais de Goiânia que, a partir de

1999², optaram por integrar o Projeto “Escola para o Século XXI”, e que já se encontram em sua nova estrutura com os três ciclos implantados.

Segundo Ludke e André (1986), o estudo qualitativo se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Assim considerando, nossa pesquisa procura ressaltar o contexto social, econômico e político em que se deu ênfase a estruturas curriculares mais abertas, implantadas por vários municípios brasileiros com o objetivo de superar a fragmentação e as práticas isoladas pautadas pelo paradigma da seriação.

Para delinear o nosso objeto de estudo selecionamos como fonte primária o “Projeto Escola para o Século XXI”, com seus sub-projetos (Programa de Aceleração da Aprendizagem e Currículo do Ensino Fundamental) elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia contendo o referencial teórico da reforma curricular implementada pelas escolas da rede municipal, com os “Ciclos de Formação.” Onze dessas escolas fazem parte do universo de nossa pesquisa. Consideramos a amostra significativa, uma vez que são estas as escolas que, no ano 2001, já vivenciavam a experiência dos três ciclos que compõem a nova estrutura do Ensino Fundamental da rede de ensino municipal de Goiânia.

Cientes da complexidade de nosso objeto de estudo, definimos como instrumentos para a coleta dos dados empíricos: o questionário, a entrevista e a observação. A pesquisa bibliográfica nos forneceu os dados para a análise documental referentes à reforma proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

O Projeto “Escola para o Século XXI”, tomado como documento básico e como fonte primária, foi analisado a partir do eixo epistemológico que dá suporte à sua estrutura curricular: a interdisciplinaridade, o construtivismo e a avaliação. Nesse sentido, esses foram os aspectos básicos considerados na análise do nosso objeto de pesquisa, o currículo expresso pela prática docente.

² Ciclo I (alfabetização, 1^a. e 2^a. séries); Ciclo II (3^a. 4^a. e 5^a. séries) e Ciclo III (6^a. 7^a. e 8^a. séries}. Devemos assinalar que esta organização não obedece aos critérios da seriação, tomando por base o nível de conhecimento, mas pauta-se pelas características da faixa etária.

Partimos da premissa de que os professores, como sujeitos mediadores do currículo, seriam os nossos melhores interlocutores para falar das práticas pedagógicas implementadas por meio dos Ciclos de Formação, nas escolas municipais de Goiânia. A partir desta compreensão, a primeira etapa da pesquisa consistiu na aplicação de um questionário aos professores das escolas selecionadas,³ contendo questões referentes aos componentes curriculares mediados pela prática docente: Planejamento, Metodologia, Recursos Didáticos e Avaliação (Anexo I). Estes questionários, contendo questões abertas e semi-abertas, foram submetidos a uma sistematização e os resultados tornaram-se o objeto de nossas análises. Paralelamente à aplicação do questionário, realizamos entrevistas semi-estruturadas com Diretores(as) Coordenadores e Coordenadoras Pedagógicas que acompanharam a implantação dos ciclos desde o seu início. Na segunda etapa da pesquisa, assistimos a reuniões pedagógicas dos professores e algumas “Plenárias” promovidas pela nova equipe da Secretaria Municipal de Educação. Procedemos a uma análise documental do Projeto “Escola para o Século XXI”, incluindo a proposta de currículo para o Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, de alguns projetos elaborados e desenvolvidos pelos professores, como também algumas fichas contendo avaliação dos alunos pelos professores.

Na sistematização e análise dos dados, pautamo-nos pelo critério da objetividade sem, porém, perder de vista a possibilidade da descoberta. Nesse sentido, “as operações de análise, comparação e classificação são consideradas como recursos auxiliares para a identificação dos dados que devem ser apreendidos no curso de sua constituição histórica, para chegar à sua síntese interpretativa” (Tiballi, 1998 p. 26).

Para melhor delineamento do universo de nossa pesquisa, achamos pertinente caracterizar o grupo de profissionais que atua nas escolas *ciclad*as do município de Goiânia. Segundo o Relatório Anual de Avaliação do 1º. ano de execução do Projeto “Escola para o Século XXI”, a maioria dos professores que atuam nos “Ciclos de Formação” situa-se na faixa etária entre 41 e 50 anos, pertence ao sexo feminino, é casada, tem filhos e é natural de Goiás. Em relação à formação acadêmica, todos possuem o 2º. Grau completo concluído, em sua maioria, na década de 70, em escolas públicas municipais. Um grupo significativo possui o 3º. Grau, concluído, em sua maioria na década de 80 e 90. Outro grupo possui pós-

³ Dos 150 questionários distribuídos, 93 foram respondidos pelos professores.

graduação concluída em instituições particulares e federais, também na década de 80 e 90. Quanto à experiência profissional, a maioria possui mais de 10 anos de experiência em sala de aula e atua na rede municipal de ensino, com experiência em todas as séries do Ensino Fundamental, sem predominância de nenhuma. Os professores com menos tempo de trabalho atuam nas séries mais avançadas. A maioria dos diretores possui o 2º. Grau concluído na década de 70 em escolas estaduais, sendo que um número significativo possui o 3º. Grau, também concluído na década de 70 e 80. Um grupo possui pós-graduação concluída nas décadas de 80 e 90, em universidade particular. Os pedagogos atuam como coordenadores e lecionam nas áreas de Português e Matemática e possuem experiência em atividades técnico-pedagógicas.

Ainda, segundo o referido relatório, 94% dos professores consideram seu desempenho muito bom e apresentam justificativas coerentes com a política de otimização pedagógica da SME, sendo esta aprovada por 45% deles, destacando-se o oferecimento de cursos e encontros, com um grau de 90% de satisfação por parte do corpo docente.

Considerando o grupo de escolas envolvidas em nossa pesquisa, podemos acrescentar alguns dados mais específicos em relação aos professores que responderam ao questionário da pesquisa e do qual extraímos os seguintes dados:

- a) Formação profissional: 62,96% - possuem licenciatura plena; 14,81% cursaram Pedagogia; 22,23% - fizeram magistério de 2º. Grau
- b) Experiência em escolas seriadas: 13,58% - em pré-escola e alfabetização; 13,58% - em alfabetização e séries iniciais; 30, 86% - de 5ª. a 8ª. série; 38,39% - de 1ª. a 8ª. série; 2,46% - de 1º. e 2º. Graus; 1,23% - de 1º. grau ao Ensino Superior.
- c) Disciplinas que lecionam nos ciclos: 18%-Ciências; 3,41%- Matemática; 9,75% - Inglês; 8,53% - Português; 7,17% - Historia; 4,80%- Geografia; 4,75% - Educação Física; 12,89% - todas (1ª. fase) (Anexo II)

Podemos assinalar dados significativos em relação à formação desse grupo de professores: 32,5 % possuem especialização e ou pós-graduação (sem indicação do nível) em áreas bastante diversificadas, como: Psicanálise Infantil; Educação Física, Metodologia do ensino Superior, Literatura e Língua Portuguesa; Ciências Sociais; Administração, Supervisão

e Orientação Educacional; Gestão escolar; Planejamento Educacional; Psicopedagogia; Literatura Infanto-juvenil ; Educação infantil; Literatura comparada e Crítica Literária. 19,2% fizeram outros cursos (não especificaram a graduação): Contabilidade, Ciências biológicas, Computação; Windows; Informática; Cidadania e Educação; Educação Ambiental, Teologia, Sociologia, Saúde Pública; Ciências Sociais; Atualização em cursos ministrados pela SME , Análise Transacional; Linguística,; Artes Plásticas; Música; Teatro; História; Didática para crianças DME; Comunicação Social; Espanhol; Inglês; Cursos ministrados pela SME. Do total de professores, 4,3% fizeram uma 2^a. graduação, incluindo História, Pedagogia, Matemática e Educação Física.

Quanto à carga horária, 38 professores dispõem de uma carga horária de 33 horas efetivas na escola. Um grupo de 23 professores dispõe de uma carga horária variando entre 40 e 60 horas, enquanto outro grupo de 29 professores dispõe de uma carga horária que varia entre 21 e 30 horas.

Com relação às onze escolas envolvidas na pesquisa, nove delas estão situadas em bairros periféricos de Goiânia e todas funcionam em três turnos que atendem a uma clientela proveniente de famílias carentes. Devemos assinalar que os três ciclos nem sempre funcionam no mesmo turno. Encontramos escolas com o Ciclo I e Ciclo III funcionando no matutino e o Ciclo II no turno vespertino, com coordenações separadas. Em uma das escolas os ciclos funcionam em prédios separados, com direção e coordenação próprias.

Estrutura do trabalho

No capítulo I tivemos por objetivo explicitar o contexto social, econômico e político das reformas educacionais nas décadas de 80 e 90. Identificamos as principais teorias que informaram as propostas curriculares nesse contexto: a teoria crítico-social dos conteúdos, as teorias da educação popular, o construtivismo piagetiano e o sócio-interacionismo de Vygotsky, bem como a interdisciplinaridade.

No capítulo II procuramos mostrar a construção histórica dos currículos integrados como “cultura escolar”, sob a égide de diferentes concepções pedagógicas e interesses presentes na sociedade. Assim mostramos que, no contexto da sociedade

contemporânea, a emergência de um novo paradigma das ciências articulado aos interesses da produção capitalista desencadeia o movimento de reorganização do espaço escolar, pautado em uma filosofia integrativa que se expressa em propostas oriundas dos mais diferentes âmbitos e correntes político-pedagógicas, entre elas, os “Ciclos de Formação”.

O capítulo III é dedicado à análise do currículo nos “Ciclos de Formação”, implantados pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, em 1997, com o “Projeto Escola para o Século XXI”. Procuramos delinear a nova estrutura do Ensino Fundamental das escolas municipais de Goiânia, em suas implicações pedagógicas e políticas, à luz de um referencial teórico crítico. Para tanto, explicitamos as concepções e práticas pedagógicas, no limite das condições oferecidas, apontando os desafios e os avanços no processo de superação de um currículo seriado, tendo como horizonte a democratização da escola e a transformação da sociedade. Na perspectiva de um referencial teórico crítico, analisamos a nova configuração curricular expressa pela prática docente, enfocando o planejamento, a metodologia e a avaliação. Por se tratar de uma mudança que se contrapõe ao paradigma racional instrumental que determinou a organização dos conteúdos escolares no sistema seriado, a proposta de currículo integrado implica a formação de uma nova “cultura escolar”, com deslocamento de poder no interior da escola. Tal fato pode significar avanços políticos e pedagógicos, o que não ocorre, porém, sem contradições, divergências, conflitos e resistências. Neste sentido, as contribuições de Forquin (1993) e Bernstein (apud Forquin, 1993) foram importantes para explicar as implicações do poder na passagem de um currículo seriado para um currículo integrado. Em nossas considerações finais, defendemos a escola pública com qualidade social o que poderá se efetivar com os “Ciclo de Formação”, se assumidos como proposta dos professores e professoras como sujeitos que pensam e fazem a educação no interior da escola. Nesta concepção, a escola, por constituir um espaço dialético, encontra-se em processo de reelaboração de uma nova “cultura escolar”, como já assinalamos, na qual estão em confronto princípios sustentados por interesses antagônicos no processo de reordenamento do espaço escolar, o que implica contradições e conflitos que vão se explicitar, na prática docente, na condução do projeto educativo proposto como superação de práticas conservadoras.

1. O Ensino Fundamental: contexto, teorias e propostas das últimas décadas no Brasil

Dentre as questões educacionais, as que se referem à transmissão cultural da escola são, ao mesmo tempo, as mais confusas e as mais cruciais. No contexto da agitação institucional e cultural que os sistemas de ensino atravessaram, a partir dos anos sessenta, o currículo passou a ser considerado, pelo campo educacional, um fator essencial do que se convencionou chamar de crise da educação:

Esta crise é demonstrada em particular pela instabilidade dos programas e cursos escolares constatada atualmente por toda parte. Não se sabe mais o que verdadeiramente merece ser ensinado a título de estudos gerais: o currículo dos saberes formadores, aquilo que os Gregos chamam o “enkluksios paidéias”, perdeu seu centro e seu equilíbrio; a cultura geral perdeu sua forma e substância. Os anos 70 viram triunfar um discurso de deslegitimação poderosamente articulado em torno de certas contribuições recentes das ciências sociais. O discurso de restauração que se esboça nos anos oitenta fica muito freqüentemente confinado ao estreito âmbito do ressentimento. De fato por toda parte, é o instrumentalismo estreito que reina, o discurso da adaptação e da utilidade momentânea, enquanto que as questões fundamentais, as que dizem respeito à justificação cultural da escola são sufocadas e ignoradas (Forquin, 1993, p.10).

Na superação da crise, a mudança torna-se uma obviedade, porém algo de radicalmente novo está na própria mudança: a rapidez, a aceleração de seu ritmo e sobretudo o fato de que tenha se tornado o valor supremo, a pedra de toque do projeto criador. Entretanto, Forquin (1993) considera que a escola tem seu estilo próprio ao lidar com a mudança. Assim,

pode-se acompanhar, com os historiadores, a emergência, na época moderna, de uma ‘cultura escolar’ original repousando sobre saberes, hábitos critérios de excelência, sistemas de valores típicos (...) e na qual não é possível ver o decalque puro e simples de uma cultura dominante preexistente ou a expressão direta dos interesses de tal ou qual grupo de pressão exterior à escola, o que não a impede de se constituir através de conflitos e em função de dinâmicas sociais claramente identificáveis (Forquin, 1993. p. 17).

Segundo Frigotto (1995), as determinações histórico-materiais e culturais assumem capital importância, embora sejam as menos consideradas tanto na produção do

conhecimento quanto na sua socialização mediante diferentes processos pedagógicos; são essas determinações que mais lhes impõem limites.

Assim, abordar o currículo, implica, necessariamente, concebê-lo em suas múltiplas determinações, uma vez que a produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa. Neste sentido, consideramos que o nosso objeto de estudo se inscreve em um contexto mais amplo, tendo como pano de fundo as transformações sociais, econômicas e políticas, a partir da década de oitenta, marcada, no Brasil, como o período de transição política. O avanço do regime autoritário encontra resistência com a eclosão dos movimentos sociais em defesa da democratização da sociedade. Neste contexto, emergem os projetos em defesa dos direitos sociais da população, e a educação pública de qualidade volta a ser reivindicada pelos setores progressistas da sociedade civil. Em decorrência da mobilização da sociedade em torno das garantias dos direitos sociais e políticos, a educação é reafirmada na Constituição de 1988 como direito público subjetivo.

O movimento docente consegue organizar-se em várias entidades, tais como: Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa (ANPEd), Centro de Educação e Sociedade (CEDES) e Centros de Estudos e Cultura Contemporâneos (CEDEC). As Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), promovidas por essas entidades, transformam-se em fóruns de debates dos educadores brasileiros, não só na interpretação e crítica à política educacional do regime militar, mas sobretudo de elaboração de concepção e propostas educacionais convenientes para o país, com prioridade para o Ensino Fundamental. Ao lado de outros movimentos reivindicatórios, esse movimento passa a canalizar os interesses das classes populares em partidos políticos oposicionistas. Entretanto, os projetos elaborados no interior desses movimentos acabam acampados por setores da elite conservadora que os transformam em projeto de governo. A luta empreendida pelos educadores, junto às forças progressistas, pela democratização da educação é ressignificada pelo poder central revigorando o projeto político neoliberal na reorganização do sistema educacional brasileiro. No contexto dos países latino-americanos, os baixos níveis de escolarização, a precariedade dos sistemas de ensino vêm à tona e desencadeiam políticas de organismos internacionais na busca de soluções.

Agências financeiras no plano internacional se mobilizam em torno dos problemas educacionais dos países subdesenvolvidos e questões de ordem social, como pobreza e baixo índice de escolarização, passam a fazer parte das políticas financeiras do Banco Mundial tendo como objetivo promover o desenvolvimento social que, até então, não estava incluído em suas metas, mas que agora apresenta-se como ameaça à ordem estabelecida pelas relações de produção capitalista em âmbito mundial. A erradicação dos problemas educacionais, como evasão e repetência, são prioridades das políticas de financiamento, por parte desse órgão nos países em desenvolvimento. Entretanto, é bom lembrar que não se trata de implementação de políticas na perspectiva de uma educação emancipatória mas de minimização dos conflitos sociais e, sobretudo, de controle sobre eles.

O equacionamento dos problemas do fracasso e da evasão escolar, tanto por parte dos educadores brasileiros, como por parte dos organismos nacionais e internacionais, desencadeou uma multiplicidade de experiências que as próprias escolas vêm desenvolvendo a partir das últimas décadas. Diversos Estados brasileiros e redes municipais optaram por construir coletivamente propostas político-pedagógicas de intervenção nas estruturas excludentes e seletivas do sistema escolar dando origem a vários programas. Nesse sentido, foram simultaneamente emergindo, a maioria delas, dirigida por partidos políticos de oposição ao governo federal os quais se identificavam com o movimento de defesa da qualidade da escola pública.

Entre as chamadas reformas dos anos oitenta, podemos destacar as organizadas por Guiomar Namó de Mello em São Paulo, a de Minas Gerais, liderada por Neidson Rodrigues, e a do Rio de Janeiro implantada por Darci Ribeiro. Mais nitidamente, nos anos noventa, as reformas educacionais, por parte dos Estados e Municípios, inscrevem-se no contexto político neoliberal e do mercado mundializado e, desse modo, não deixam de expressar a complexidade de determinantes ideológicos, sociais, econômicos e políticos na seleção e reorganização do conhecimento a ser materializado no currículo como uma nova “cultura escolar”. Pensado como construção histórica no embate entre forças progressistas e conservadoras, na divergência de pontos de vista da esquerda e da direita, nos antagonismos da conservação e da transformação, na perspectiva de um paradigma funcionalista ou conflitualista, o currículo nunca está situado em território neutro.

A partir da década de oitenta, vamos nos deparar com políticas públicas de educação que tentam construir um discurso em torno da urgência e inevitabilidade das reformas educacionais, tendo como propósito a melhoria da qualidade de ensino, com centralidade no ensino básico. Considerando uma suposta necessidade de adequar o sistema brasileiro de ensino a uma demanda social inadiável que privilegie a eficiência e a produtividade, o discurso oficial das reformas parece recuperar o caráter messiânico da educação, na perspectiva de superação de uma variada gama de problemas que nosso país enfrenta no processo de modernização. Obviamente o consenso em torno dessa questão não está sendo construído com a participação dos atores envolvidos e mobilizados em defesa da qualidade da escola pública, mas como estratégias pseudodemocráticas de regulação social que envolvem, segundo Popkewitz (1997), “elementos ativos de poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas”. Para esse autor torna-se necessário discutir o significado de reforma na proposta de renovação educacional:

Reforma é uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ela ocupa, se dentro das transformações que tem ocorrido no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação ou na teoria de currículo a partir do final do século XIX. Não possui um significado ou definição essencial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim, uma consideração das relações sociais e de poder (Popkewitz, 1997, p.12)

Outra questão que os críticos das reformas educacionais são unânimes em apontar no discurso neoliberal, que se pretende hegemônico, é o fato de que o construtivismo constituiu teoria aglutinadora das diferentes teorias e propostas pedagógicas no encaminhamento das recentes reformas educativas no Brasil. Alertam-nos, sobretudo, quanto ao papel legitimador de um projeto político-ideológico que se encontra em andamento, associado ao progresso e à mudança, como adverte Gimeno Sacristán ao analisar a retórica política das reformas:

Reformar denota remoção e isso dá certa notoriedade perante a opinião pública e perante os docentes, maior ainda que a que pode proporcionar uma política de medidas discretas, mas de aplicação constante, tendentes a melhorar o serviço da educação. Cria-se a sensação de movimento, geram-se expectativas, o que parece provocar, por si mesmo, a mudança, ainda que em poucas ocasiões, ao menos em nosso contexto, se analisem os resultados atingidos e deles se prestem contas. O simples anúncio do movimento chega a aparecer como sinônimo de inovação: existem mudanças se propõem reformas; do contrário, é como se não existisse política educacional (...) Essa utilização retórico-política das reformas faz com que sejam realmente poucas as que deixam uma marca profunda no sistema e com que outras muitas

pretensas reformas não tenham outro valor senão o ritual e a liturgia. Passado pouco tempo, podemos perguntar-lhes o que têm deixado além de confusão e desmobilização (Sacristán, 1997, p. 26-27) .

Sabemos, entretanto, que os educadores como sujeitos envolvidos com as questões educacionais no Brasil não foram omissos, tanto no terreno das concepções teóricas quanto na formulação de propostas alternativas de qualidade para a escola pública, a despeito da persistência das reformas oficiais conservadoras, as quais contaram com contribuições dos educadores especialistas.

Observa Moreira (1990) que há, no período em questão, uma predominância da influência de Marx e Gramsci, embora os princípios liberais continuassem presentes. Neste contexto, nascem as chamadas alternativas curriculares dos anos 90 representando propostas contra-hegemônicas ao projeto neoliberal de educação atrelado aos interesses do mercado globalizado. Essas propostas fazem opção por reformar a educação a partir da escola tendo o aluno como sujeito do processo educativo, na perspectiva de uma educação integral emancipatória, fundada na cidadania.

Segundo análise de Moreira (2000), essas propostas visavam melhorar a qualidade do ensino da escola pública e reduzir os altos índices de evasão e repetência das crianças das camadas populares, como também incentivar a participação da comunidade escolar nas decisões, como forma de superação do autoritarismo das reformas oficiais impostas de “cima pra baixo”. A proposta de Minas Gerais aglutinou cerca de cinco mil escolas estaduais, por ocasião do Congresso Mineiro organizado pela Secretaria Estadual de Educação, e colocou em debate os métodos autoritários no tratamento de questões educacionais, o plano pedagógico, a escola unitária de Gramsci e a pedagogia dos conteúdos. O debate desses temas exerceu influência significativa na proposta curricular da escola mineira, ao propor o resgate dos conteúdos como função básica da escola, a transmissão do saber sistematizado ancorado no conhecimento científico, universal e objetivo, a ser dominado por todos os estudantes. Contudo, a organização disciplinar dos currículos, bem como as próprias disciplinas escolares tradicionais não foram questionadas.

A reforma paulista, liderada por Guiomar Namó de Melo, também se pautou pelos postulados do saber sistematizado, de validade universal, como bens culturais

construídos historicamente pela humanidade. A mudança curricular não chegou a ser concretizada na íntegra, porém foi extinta a disciplina estudos sociais na 5^a e 6^a séries, substituída pelas disciplinas tradicionais história e geografia voltando à sua estrutura disciplinar. Como preconiza a pedagogia dos conteúdos, a seqüência lógica dos conteúdos de cada disciplina foi mantida. O novo regimento das escolas municipais paulistas procurava, segundo Moreira (2000), redistribuir o poder com a criação do Conselho da Escola que passou de uma função consultiva para uma função deliberativa. Com a participação de pais, alunos, administradores e funcionários garantiu-se a paridade no processo representativo.

Apresentando características bem peculiares, a reforma do Rio de Janeiro sofreu a influência dos pressupostos da educação popular, inspirada em Paulo Freire, que defendia o desenvolvimento do ensino escolar fundamentado no saber popular desenvolvido em outros espaços, fora da escola, com comunidades específicas. Nesse entendimento, rejeitava-se a dicotomia entre transmissão do saber sistematizado e conscientização, sob o argumento de que tudo o que fosse ensinado e aprendido deveria sê-lo criticamente (Giroux, *apud*: Moreira 2000, p. 114). Os currículos deveriam ter como eixo organizador as necessidades e as exigências da vida social, a partir de temas geradores trabalhados em sala de aula, por meio de diálogo entre professores e alunos. Nesta perspectiva, Freire e Shor acentuaram que

um currículo oficial comum representa uma forma autoritária e mecânica de organizar o ensino, que expressa desconfiança em relação à habilidade dos estudantes e à competência dos professores, assim como constitui uma tentativa de manipulação de suas atividades (Freire e Shor *apud* Moreira 2000, p. 114).

Observa ainda o mesmo autor que, partindo de outra perspectiva, a reformulação curricular do Rio de Janeiro combinou diferentes tendências, nas quais aparecem elementos da educação popular, da pedagogia dos conteúdos, do escolanovismo e das proposições de Piaget, Rogers e Gramsci. Essa integração reflete a intenção de associar aquisição de conteúdos e conscientização, seguindo princípios oriundos da educação popular. Com a preocupação de democratizar o acesso à aprendizagem ao enriquecimento cultural e de engajamento na luta por mudança social das crianças das camadas populares, priorizou-se o aumento da permanência do aluno na escola e a ampliação da rede escolar, com a construção de escolas de tempo integral, os chamados CIEPs. Moreira destaca que o fio condutor da proposta curricular que se pretendeu implementar nas escolas estaduais, do Rio de Janeiro, insistiu “no respeito aos saberes da criança pobre, sustentou-se que a escola deveria servir de

ponte entre o conhecimento prático já adquirido e o conhecimento formal exigido pela sociedade letrada” (Moreira, 2000, p. 118).

1.1. Teorias de currículo e democratização do espaço escolar

Como não poderia deixar de ser, constata-se que o movimento de renovação curricular nos anos oitenta e noventa centrou-se na democratização do espaço escolar, tema do debate político da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, quando se intensifica a reação aos modelos educacionais associados ao governo militar e uma ruptura com os acordos de ajuda americana. Os especialistas responsáveis pela elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação são pós-graduados nas próprias Universidades brasileiras, com um discurso educacional pautado pela influência de autores europeus, acentuando uma autonomia em relação à influência americana.

A preocupação com o currículo da escola de primeiro grau vai aglutinar esforços de autoridades, pesquisadores e educadores. O plano setorial de Educação, Cultura e Esportes (1980) realça a necessidade de concentrar esforços e recursos na educação do pobre em áreas rurais, favelas e periferias urbanas. A política educacional, impregnada de populismo lança o documento “Educação para Todos” (1985), com a atenção voltada para a universalização da escolarização, a construção da democracia e da justiça social e para garantia do ensino fundamental gratuito e obrigatório para todos. Acentua ainda que o conhecimento deve estar relacionado com a cultura dos estudantes como condição indispensável no processo de construção social.

Um dos grupos de trabalho da Associação Nacional de Educação (ANPED) investiga o currículo e realiza a pesquisa: “O currículo do ensino de primeiro grau”, financiada pelo INEP, e propõe-se a repensar a questão do currículo desse ensino diante das novas propostas da política educacional. Fundamentando-se na importância social e política do currículo, argumenta que a implementação do mesmo deve facilitar a socialização do saber sistematizado e que decisões curriculares condicionam uma série de outras decisões referentes a materiais instrucionais e formação de professores. Esse estudo, segundo Moreira (1990), pretendeu uma análise sócio-histórica do currículo do ensino de primeiro grau, daí decorrendo sua importância e abrangência.

A concentração dos estudos em currículo no ensino de primeiro grau é constatada não só nos documentos oficiais e pesquisa sobre educação, mas também nos livros e artigos escritos por autores críticos. Isto se deve tanto à necessidade de expansão do primeiro grau, como à reformulação de seus currículos, métodos de ensino e procedimentos de avaliação

No campo teórico, explicita-se também a convergência em torno da importância da defesa da escola para as camadas populares, enquanto as grandes divergências vão aparecer em relação ao currículo dessa escola. Nesse debate, emergem, como representantes da tendência crítica no Brasil, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e os teóricos da educação popular. Além dos autores brasileiros, Dermeval Saviani, Roberto Cury, José Carlos Libâneo, constata-se também que autores estrangeiros aparecem, como referência, Antônio Gramsci, Mário Manacorda, Karl Marx, Adam Schaff, George Snyders, Bogdan Suchodlski e Adolfo Vasques. Pela ausência de autores americanos, nota-se que há uma intenção de neutralizar a influência de suas teorias educacionais insistentes no período anterior. É também rejeitada a ênfase na metodologia que marcou o movimento escolanovista à qual se atribuía, no passado, a queda na qualidade da instrução das camadas populares (Cf. Moreira, 1990, p. 164-65).

A pedagogia crítico-social dos conteúdos, ao apontar as falhas de outras tendências teóricas, propõe superá-las conferindo importância aos conteúdos e ressaltando a função básica da escola de transmissora de conhecimentos. Neste sentido, os conteúdos são privilegiados no resgate da qualidade de ensino: “Métodos e procedimentos de ensino, não obstante sua relevância para apropriação ativa do saber e apesar de serem indissociáveis dos conteúdos, são derivados destes” (Libâneo, 1986 p. 10).

As teorias reprodutivistas e tecnicistas também não escapam à malha crítica dos conteudistas que as consideram pessimistas e não-dialéticas. A tendência tecnicista é criticada em sua ênfase excessiva no planejamento e nos elementos técnicos do processo. Essas críticas não significam descompromisso com a eficiência e o controle do processo, por parte dos conteudistas, mas acentuam que se trata de articular a dimensão técnica com a dimensão política, de modo que haja transmissão eficiente, uso adequado de recursos e assimilação crítica do conhecimento. Referindo-se às críticas dos conteudistas aos defensores da educação popular, Moreira destaca:

Esta última orientação tem sido por eles acusada de: a) restringir-se ao universo cultural do aluno; b) realçar excessivamente o diálogo e as relações democráticas na sala de aula e não considerar apropriadamente a importância do conteúdo curricular; c) não valorizar devidamente as possibilidades emancipatórias da escola existente; e d) preocupar-se mais com a criação de um novo conhecimento do que com a aquisição do conhecimento existente (Moreira, 1990, p.169).

As críticas dos conteudistas alcançam também a proposta de Paulo Freire, no que se refere à adoção da linguagem popular carregada de sentido que, para Freire, faz diferença no processo de ensino. Desse modo, as diferenças entre o universo cultural do aluno e a cultura da escola podem dificultar a comunicação entre o estudante e o professor. Freire valoriza a exploração de todo o significado que a palavra possa ter para o estudante, o que exige que se parta de palavras e conceitos que representem algo concreto para eles. Por outro lado, subjacente à ênfase no conteúdo curricular, está a crença em um conhecimento universal objetivo, a ser dominado por todos, crença que Saviani explicita na sua concepção de conhecimento, neste trecho:

Conhecimento objetivo não significa conhecimento neutro, como é concebido pelo positivismo. Por outro lado, reconhecer que o conhecimento não é neutro, mas produzido historicamente, no interior das relações sociais, não significa que não possa ser universalmente válido. Nesta ótica, o conhecimento objetivo expressa as leis que regem os fenômenos naturais e sociais e que transcendem os interesses individuais, origem de classe e restrições históricas. Conseqüentemente, o conhecimento escolar pressupõe a organização seqüencial e gradativa que garanta seu caráter objetivo e universal (Saviani, 1983, p. 111-112).

Por este ângulo, comenta Moreira (1990), o conhecimento da criança das camadas populares parece não ter espaço no currículo proposto pelos conteudistas, uma vez que essa criança vai ter mais dificuldades em se ver como construtora de conhecimento e de se perceber capaz de criar um novo saber para uma nova sociedade. Outro questionamento é que, nesta ótica, os objetivos, a metodologia e a avaliação, como elementos do processo curricular, ficam subordinados aos conteúdos, ao conhecimento objetivo e sistematizado pela escola. A ênfase, portanto, recai no conhecimento que a escola deve socializar. Assim, a crença em um saber objetivo universal sobrepõe-se ao caráter ideológico do conhecimento e de seus vínculos com estruturas de poder, as quais não fazem parte das preocupações da pedagogia dos conteúdos, que passa a ser criticada por sua postura acrítica em relação ao conhecimento. Contudo, a pedagogia crítica dos conteúdos tem, segundo Moreira (1993), o mérito de nos forçar a repensar a questão do conteúdo escolar secundarizado em favor dos métodos, com o predomínio do tecnicismo, mas lamenta que esta, ainda não tenha superado a

dicotomia entre método e conteúdo pela integração dos elementos curriculares, apenas substituiu uma ênfase por outra. Observa ainda o mesmo autor que o interesse emancipatório perpassa a pedagogia crítico-social dos conteúdos, se examinados os fins sociais e políticos subjacentes a ela. Os seus formuladores acreditam que a educação escolar contribui para alcançar o ideal de uma sociedade sem classes, sem repressão e injustiças, ao socializar o saber sistematizado, articulado às forças progressistas da sociedade. O domínio do saber, ao permitir à criança pobre uma melhor compreensão da sua realidade, pode transformar-se em um instrumento de luta contra a situação de pobreza. Os conteudistas defendem também um currículo por disciplina, associado a um interesse de controle quando o professor passa a encorajar o desenvolvimento de condutas e crenças em consonância com a nova sociedade a ser construída. Segundo Moreira (1990), Libâneo concebe o professor como portador de mediações ao conduzir os alunos na descoberta das implicações entre saber sistematizado e sua experiência social concreta. A não-diretividade também não faz parte da pedagogia defendida pelos autores conteudistas, confirmando que os elementos de controle social, mesmo a serviço de interesses emancipatórios, estão presentes como instrumentos de luta dos excluídos da escolarização. A pedagogia dos conteúdos é uma pedagogia marcadamente voltada para o contexto brasileiro, elaborada por brasileiros. Embora admitindo a influência de autores europeus, seus formuladores cuidam de interpretá-los em função da nossa realidade sócio-cultural (Cf. Moreira, 1990, p.172- 173).

A Educação Popular configura-se também como proposta fundamentada em interesses emancipatórios, o que se confirma no objetivo da educação, formulado por teóricos dessa corrente, como Brandão, quando reafirma a importância de se “contribuir para a produção de formas políticas de conhecimento popular capazes de orientar e fortalecer a política dos movimentos populares.” Na ótica desse autor, a teoria conteudista ignora o saber das crianças das camadas populares “por exigir-lhes que deixem suas idéias, representações e histórias de vida nos portões dos prédios escolares”. Mais ainda, a escola, nessa concepção, estabelece um hiato entre a primeira socialização das crianças e o saber escolar, bem como entre suas condições de vida e as exigências escolares. Mello (1982) contrargumenta afirmando que a única forma possível de se fazer o trabalho pedagógico seria negando a socialização primária das crianças trabalhadoras, pois, limitar-se ao interesse e ao universo cultural dessas crianças é restringi-las às suas condições iniciais. Para essa autora, a função da escola deve ser a transmissão dos conhecimentos socialmente produzidos para serem reapropriados por aqueles que criaram condições materiais para produzi-los. Ao contrário da

pedagogia dos conteúdos, o eixo norteador da educação popular são as necessidades e as exigências da vida social e não as disciplinas tradicionais, embora os educadores populares procurem, como os conteudistas, teorizar a partir da realidade brasileira. Nessa direção, os programas envolvem comunidades populares específicas com práticas pedagógicas alternativas. Embora a presença de teorias sociológicas, antropológicas e filosóficas europeias exerçam influência em suas propostas, a interferência americana é neutralizada na educação popular (Cf. Moreira, 1990, p.173-175).

Os teóricos da educação popular são criticados por, supostamente, desvalorizarem a escola e privilegiarem a educação informal. Em contraposição, os defensores dessa corrente teórica não poupam críticas aos conteudistas, quanto à supervalorização do saber sistematizado e da cultura dominante, como também à sua concepção de conhecimento como algo estático e acabado, e à ênfase que dão à transmissão em detrimento da produção do saber e que, em decorrência, secundarizam a metodologia e a avaliação. São ainda criticados por não explicitarem a necessidade de desenvolvimento da consciência crítica e de não questionarem a educação burguesa quanto às suas verdadeiras possibilidades de contribuir para o processo de emancipação das camadas populares. Wittman (apud Moreira, *idem*), por exemplo, considera a produção do saber uma questão chave da educação, mas afirma que a transmissão de conhecimento não garante uma postura crítica, por considerar que “a transmissão de conhecimentos, por mais crítico-social que se auto-proclame, tende a ser uma forma autoritária de quem pretensamente sabe sobre quem é considerado como alguém que não sabe. Toda assimilação de conhecimento, por mais que se diga crítica, tende a ser uma forma de submissão.” Andreolla (1987), por sua vez, não acredita que a cultura burguesa seja um caminho para a libertação das classes populares e enfatiza que o currículo da escola burguesa destrói a cultura das classes subalternas. Silva (1999) questiona a noção de conhecimento sistematizado que para ele é uma concepção positivista enquanto separa o conhecimento da sua aplicação. Na sua ótica

uma teoria das relações entre culturas, suas tensões e lutas por hegemonia, constitui uma base muito mais potente para uma análise do conhecimento e para a formação de uma teoria emancipatória do currículo que a crença na existência de um objetivo e abstrato saber sistematizado, a ser transmitido às classes subalternas como instrumento de sua libertação. Uma teoria verdadeiramente emancipatória do currículo não pode deixar de ver o próprio campo de produção e distribuição do conhecimento como campo de luta e de busca de hegemonia (Silva, *apud* Moreira, 1990, p.176).

A crença de que a democratização da escola pública seja um caminho para a democratização da sociedade é questionada por Arroyo (1986), para o qual, segundo Moreira (1990), a necessidade que se impõe é a de destruição da escola a partir das práticas pedagógicas existentes e a organização de uma escola alternativa capaz de integrar a aquisição de conhecimento e conscientização. Assim entendendo, a escola que está aí dificilmente poderá desempenhar esse papel. Nesse debate, Libâneo critica Arroyo em quatro pontos, destacados por Moreira (1990): supervaloriza o potencial transformador de modificações institucionais com base nos níveis subalternos e de criação de grupos com princípios educativos autogestionários; enfatiza em demasia as experiências vividas pelo grupo em detrimento dos conteúdos escolares; valoriza excessivamente a autonomia do grupo; dá ao professor um papel passivo (Cf. Moreira, 1990, p. 179). Saviani, ao rebater algumas críticas à pedagogia dos conteúdos, reafirma que as dicotomias apontadas são falsas, uma vez que estas não se encontram no corpo teórico dessa teoria.

Três saídas são então apontadas por Moreira(1990) com respaldo em Candau (1986, 1987) e em Garcia (1984), visando superar o impasse e fazer avançar o debate: a) cuidar para que os novos enfoques curriculares procurem articular todos os elementos do processo curricular: objetivos, conteúdos, métodos e avaliação; b) buscar formas de superar as dicotomizações em ambas as tendências: transmissão e produção de saber; aquisição de saber e conscientização; saber erudito e saber popular; c) evitar posições reducionistas e que se conceba a escola como local de confronto das culturas eruditas e popular no sentido de produzir conhecimentos, paralelamente ao desenvolvimento da consciência crítica (Cf. Moreira, 1990, p.181).

Em meio à polêmica teórica, em torno da seleção dos conteúdos, as reformas educacionais da década de 90 passam a priorizar a questão da organização curricular, sem contudo dar centralidade aos conteúdos oficiais. Assim, a década de 90 é palco de desenvolvimento de propostas alternativas de currículos centrados nas escolas, esboçando uma proposta contra-hegemônica ao discurso neoliberal. Em artigo bem recente, Moreira (2000) destaca quatro experiências de reorganização do trabalho educativo no Ensino Fundamental, com a intenção de “divulgar alternativas que se fazem viáveis em determinados espaços e em determinados momentos históricos para que se promovam inteligibilidades e cumplicidades recíprocas” (Souza Santos, 2000, *apud* Moreira, 2000, p. 110).

Na avaliação desse autor, nestas propostas, continuam presentes as duas vertentes da pedagogia crítica: a teoria crítico-social dos conteúdos e a teoria da educação popular, especificamente, a de orientação freiriana. Apesar da política centralizadora do MEC, as referidas propostas “fogem aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), inspirados na reforma espanhola, cujo eixo construtivista se deveu a Cesar Coll”.

A influência da pedagogia crítica expressou-se, na década em tela, em reformas curriculares que se propuseram a desafiar o caráter centralizador das propostas do MEC e que se realizaram principalmente em estados e municípios em que a oposição conseguiu eleger seus governantes. Apesar dos esforços do governo federal em difundir seus Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para todo o país, outras propostas, desenvolvidas com razoável grau de autonomia, destacaram-se ampliando as iniciativas e avanços da década anterior. Refiro-me particularmente às reformas nos municípios de São Paulo (1989-1992), Rio de Janeiro (1993-1996 e 1997-2000), Belo Horizonte (1993-1996) e Porto Alegre 1994 em diante). (Moreira, 2000, p. 110).

1.2. O construtivismo como eixo epistemológico das reformas curriculares

Sabe-se que a educação como prática globalizadora, com vistas à formação integral dos alunos, faz parte do ideário das propostas das escolas psicológicas já de longa data, incluindo aí as correntes pedagógicas de Ovide Decroly com os “centros de interesses”⁴, os métodos de projetos de Kilpatrick e Dewey. Mas, no contexto atual, o construtivismo de Piaget e o sócio-interacionismo de Vygotsky fornecem argumentos mais fortes em defesa de perspectivas globalizadoras em todas as etapas e cada uma das etapas do sistema educacional. Entretanto, o currículo integrado, como vem sendo proposto nas reformas educacionais brasileiras, encontra motivações oriundas não só do campo pedagógico mas também das transformações no âmbito das ciências, da política e da economia na sociedade contemporânea.

Segundo Santomé (1998) , três grandes dinâmicas gozam de muito vigor na reorganização do conhecimento no século XX. Uma delas é consequência da especificidade

⁴ Para Decroly o desenvolvimento integral da criança baseia-se em quatro critérios fundamentais, justificados pelas necessidades e interesses da criança, e pelo seu caráter global de captação da realidade. São “centros de interesses” decrolyanos: 1) necessidade de respirar e de limpeza; 2) necessidade de lutar contra a intempérie; 3) necessidade de defender-se contra os perigos e inimigos diversos; 3) necessidade de agir e trabalhar solidariamente, de ter lazer e de melhorar, à qual acrescenta-se a necessidade de luz, descanso, associação, solidariedade e de ajuda mútua Decroly, O. E Boon, G., apud Santomé, 1998, p. 194).

concreta, com tendência a uma superespecialização, com base em divisões e subdivisões de áreas tradicionais do conhecimento, adquirindo autonomia ou parcelas independentes ou temáticas muito específicas de algum campo de pesquisa dominante em um determinado momento histórico. Outra tem como motor as disciplinas que compartilham objetos de estudo, parcelas de um mesmo tema ou metodologia de pesquisa chegando à formação de novos âmbitos de conhecimento, dependendo do grau de intercâmbio entre elas. Uma terceira dinâmica vem surgindo com bastante força nas últimas décadas, como resultado do aparecimento de equipes de pesquisa claramente interdisciplinares: institutos, centros e fundações de estudo e pesquisa interdisciplinares, com objetivos de solucionar problemas que demandam esforço conjunto de várias áreas do conhecimento

Neste contexto, a concepção psicologista da educação, dominante em nossa cultura pedagógica, encontrou terreno fértil para a difusão do construtivismo como uma das mais expressivas teorias com penetração no campo do currículo. A teoria psicogenética de Piaget e o sócio-interacionismo de Vygotsky, mesmo com eixos epistemológicos opostos, encontram-se presentes como orientação única sob o rótulo “construtivismo” que, aliados à concepção de interdisciplinaridade, têm fomentado várias reformas no âmbito do Ensino Fundamental e nos currículos de formação de seus professores.

Podemos observar, entretanto, que nas propostas alternativas dos anos noventa não se constatou ruptura entre as diferentes abordagens do currículo. Uma integração entre os vários enfoques curriculares vai se configurando. Desta forma, certas abordagens se encontram presentes e em disputa pela hegemonia e acabam gerando mudanças que vão se explicitar nas práticas pedagógicas de forma contraditória, nem sempre percebidas, associadas a um determinado enfoque epistemológico ou ideológico nitidamente delineado.

A incorporação da teoria de Piaget, no Brasil, se deu por volta dos anos sessenta, sob a orientação tecnicista do currículo, quando se preconizava como meta prioritária a descoberta do “bom método” que a psicologia poderia fundamentar, conferindo-lhe credibilidade científica. Assim, as estratégias de aprendizagem seguindo as noções operatórias compensariam as defasagens cognitivas causados pela pobreza cultural e material dos meios sociais. Por outro lado, César Coll, como divulgador do construtivismo no Brasil, demonstra que as diversas modalidades de aplicação da teoria de Piaget, no campo da aprendizagem escolar, desvirtuaram o fenômeno educativo por desconsiderar sua especificidade e sua

natureza essencialmente social. Coll, embora reconheça o mérito da teoria piagetiana quando este ressalta que a aprendizagem não se dá por uma assimilação passiva do conhecimento, exigindo a participação ativa do sujeito, considera que questões fundamentais para a pedagogia não ficam resolvidas quando se trata das relações das estruturas cognitivas do indivíduo com as estruturas existentes no meio externo(Cf. Ribeiro, 1993).

As concepções que sustentam o ideário pedagógico difundido no Brasil pelo movimento construtivista volta à cena no contexto neoliberal no qual a educação e a escola ocupam centralidade nas propostas de reorganização da sociedade, em função do mercado e dos interesses empresariais agora em busca do trabalhador intelectualizado, flexível, criativo e autônomo, portanto, adequado ao mercado mutante e imprevisível.

Segundo Duarte (2000), a apropriação das idéias de Vygotsky configura o papel de manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional. As proposições de cunho neoliberal e pós-moderno, centradas no “aprender a aprender” como ideário pedagógico, revelam interpretações equivocadas da teoria vigotskiana desvinculando-a do universo filosófico marxista e do universo político socialista. Neste sentido, duas maneiras distintas, porém, não excludentes, descaracterizam a psicologia vigotskiana: 1) a aproximação entre a teoria de Vygotsky e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Piaget; 2) a interpretação da teoria vigotskiana como uma espécie de relativismo culturalista centrado nas interações linguísticas intersubjetivas. No processo de luta ideológica, dois aspectos estão em jogo. Segundo o autor, o lema “aprender a aprender”, é uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto político neoliberal, de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de produção capitalista no final do século XX. É, ao mesmo tempo, associado à psicologia vigotskiana como legitimação das concepções ideologicamente articuladas à sociedade capitalista regida pelo mercado ou um discurso pós-moderno, aparentemente crítico, para o qual todo projeto de transformação política consciente da totalidade social redundaria em autoritarismo e não passaria de uma pretensão iluminista de emancipação por meio da razão.

A questão escolar marcada pelo antagonismo dos interesses das classes sociais, na sociedade capitalista contemporânea, não deixa de ser um espaço perpassado pela contradição entre o desenvolvimento cada vez mais socializado das forças produtivas e a apropriação privada, tanto dos meios de produção como dos produtos dessa produção quando o saber,

objeto específico do trabalho escolar, constitui um meio de produção. Nunca a produção e a reprodução das condições materiais de existência social exigiram tanto conhecimento e desenvolvimento intelectual. Contraditoriamente, a automação reduz o número de trabalhadores e gera uma massa de excluídos e a possibilidade de maior exploração dos que estão nos postos de trabalho, sob a ameaça de desemprego. O processo de exclusão dos trabalhadores dos postos de trabalho é explicado pela classe dirigente como uma inadaptação do trabalhador às novas tecnologias empregadas na produção, justificando, assim, o desemprego pela baixa escolarização e pelo ensino descolado das competências exigidas pelas mudanças aceleradas, em decorrência da competitividade do mercado. Para se manter como classe dominante, a burguesia necessita lançar mão de estratégias de adesão da sociedade ao seu projeto político, econômico-neoliberal. Uma dessas estratégias é fazer crer que a intelectualização do trabalhador pode torná-lo mais adaptado às novas exigências do mercado de trabalho informatizado, flexível, ágil. De um lado, é necessário superar o analfabetismo absoluto de uma grande parcela da população mundial, a baixo custo, mas capaz de promover a adaptação à vida social e de permitir a manipulação ideológica. Por outro lado, torna-se necessário elevar o nível intelectual de uma parcela da população que permita a reprodução da força de trabalho e uma formação altamente qualificada das elites intelectuais para gerenciar o processo econômico e político do capitalismo globalizado.

O caráter pragmatista do “aprender a aprender”, como ideário neoliberal, vem sendo utilizado como forma de despolitização da sociedade e de cooptação de setores progressistas, ao mesmo tempo que é associado ao construtivismo piagetiano como inovação e dinamização do ensino postulando um currículo flexível que possibilite respostas rápidas às demandas do mercado.

Não poderíamos deixar de explicitar, neste trabalho, os vínculos dos PCNs com a ideologia do “aprender a aprender”, como destaca Duarte. No bojo da retórica populista do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, presidido por Jacques Delors (1999), junto às diretrizes para a Educação em âmbito mundial, esse relatório traz, na sua apresentação pelo MEC, o propósito de contribuir para o processo de reformulação da educação brasileira, no qual está empenhado o Ministério da Educação, no Brasil:

Assim, estou seguro de que a edição brasileira do Relatório coordenado por Jacques Delors contribuirá para o processo em que, de modo especial, se empenha o Ministério da Educação, qual seja, o de repensar a educação brasileira (Paulo Renato de Souza, 1998, p. 10).

Na ótica de Duarte (2000), o projeto de adequação do Brasil aos moldes capitalistas se encontra presente nas diretrizes traçadas pelo relatório em pauta e assumido pelo governo brasileiro com a tarefa de colocar o Brasil entre os países de Primeiro Mundo, posição que não ocupa hoje, segundo o próprio governo brasileiro, em consequência da má formação de seus trabalhadores, da mentalidade anacrônica decorrente de uma escola não adequada aos tempos, com conteúdos ultrapassados, cursos obsoletos, com professores sem autonomia e criatividade e sem tradição no trabalho coletivo e ainda uma comunidade de pais que não arregaça as mangas em permanente mutirão de recuperação e preservação das escolas do bairro.(Cf. Duarte, 2000, p. 59)

As diferenças e defasagens em relação às aquisições escolares não estariam associadas a uma sociedade injusta e desigual, mas às competências, à participação colaborativa, à autonomia e à criatividade, à capacidade adaptativa dos indivíduos às mudanças aceleradas pelas novas tecnologias. O processo contínuo de adaptação do indivíduo às mudanças, não por acaso, encontrara base sólida no conceito de inteligência adaptativa desenvolvido pela teoria construtivista piagetiana. Caberá, então, à educação, instrumentalizar o indivíduo para essa adaptação contínua e não que este acumule no começo da vida conhecimentos de que possa se servir indefinidamente, como preconizam os ideólogos da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Neste sentido, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que serão os pilares do conhecimento:

aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que essas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (Delors, 1999, p. 89-90).

Em sua análise, Duarte (2000) observa ainda uma disseminação, no discurso educacional contemporâneo, da estratégia que consiste em elaborar uma mistura de princípios filiados a distintas concepções filosóficas e políticas sobre a educação, numa pretensa

superação da unilateralidade ou das limitações de cada concepção e numa suposta possibilidade de incorporação de todas as concepções educacionais. Desse ecletismo nem o Relatório da UNESCO (1999) escapou, ao fazer coexistirem harmoniosamente diferentes objetivos e princípios educacionais, o que está longe de uma concepção dialética. Todavia, reflete o ambiente político cultural da atualidade impregnado pelo pragmatismo neoliberal e do seu aliado, o irracionalismo pós-moderno. Nesse ambiente, tornou-se anacrônico defender a necessidade de superação do capitalismo por uma sociedade socialista. Nessa direção caminham os que procuram uma possível complementaridade entre Vygotsky e Piaget. Assim, os dois autores coexistem no mesmo discurso:

Formação contínua para o mercado e formação contínua da pessoa e do cidadão; valorização da aprendizagem produzida pelos modernos meios de comunicação e da aprendizagem realizada no interior do sistema formal de educação; valorização do ‘aprender a aprender’ e da transmissão de conhecimentos pelo professor; valorização de uma ‘relação de autoridade’ mas também de diálogo entre professor e aluno. (...) Neste ambiente a teoria de Piaget não se oporia à de Vigotski pois enquanto o primeiro teria se ocupado dos processos universais de conhecimento, teria pesquisado a forma pela qual o ser humano conhece, o segundo teria se ocupado da influência, na formação psíquica dos indivíduos, dos conteúdos culturais particulares. Essa complementaridade entre essas duas teorias seria favorecida tanto pelo modelo interacionista no qual estariam apoiadas ambas as teorias como também na defesa do caráter ativo, construtivista para a aprendizagem dos alunos, outros para o processo de formação permanente dos professores (Duarte, 2000, p. 53-54).

Nesta lógica, o construtivismo eclético dos PCN de César Coll e colaboradores, segundo Duarte, se propõe a defender o “aprender a aprender” como ideário pedagógico. Acentua o autor que embora reconhecendo as limitações de sua análise, o lugar de destaque ocupado pela psicologia por meio da assessoria de Cesar Coll, não seria possível deixar de apontar, o ecletismo desse documento como guia curricular para o ensino brasileiro vindo do Ministério da Educação. Dada a pertinência das críticas em relação ao ideário pedagógico do “aprender a aprender,” destacamos alguns pontos que explicitam o discurso ideológico e suas implicações para as diretrizes curriculares fortemente calcadas no pensamento vigotskiano, particularmente nas propostas de reorganização do Ensino Fundamental, via currículo nacional.

Ao longo de todo o capítulo, “Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), esse documento, na ótica de Duarte, incorpora em seu referencial o discurso construtivista com um tom politizado e crítico fazendo crer em uma

proximidade com as concepções críticas. Na ótica desse autor, uma mistura da conhecida classificação das tendências pedagógicas proposta por Libâneo (1986) com concepções construtivistas aparece no item “ tradição pedagógica brasileira”. É bom frisar que o autor faz distinção entre teoria rico-social dos conteúdos e a teoria histórico-crítica, tal como esta vem sendo formulada por Saviani e por outros educadores marxistas, entre os quais ele se coloca. Há, segundo o autor, neste documento, a construção de um falso vínculo entre abordagens psicologizantes e politizadoras, fazendo crer na superação das polarizações entre indivíduo e sociedade, entre o psicológico e o sociopolítico no terreno das concepções pedagógicas, o que fica claro neste trecho:

O final dos anos noventa, pode-se dizer que havia no Brasil, entre as tendências didáticas de vanguarda, aquelas que tinham um viés mais psicológico e outras cujo viés era mais sociológico e político; a partir dos anos 80 surge com maior evidência um movimento que pretende a integração entre essas abordagens. Se por um lado não é mais possível deixar de se ter preocupações com o domínio de conhecimentos formais para a participação crítica na sociedade, considera-se também que é necessária uma adequação pedagógica às características de um aluno que pensa, de um professor que sabe e aos conteúdos de valor social e formativo. Esse movimento se caracteriza pelo enfoque centrado no caráter social do processo de ensino e aprendizagem e é marcado pela influência da psicologia genética (Brasil, 1997, p. 42 – 43).

O recurso do meio-termo da busca de um equilíbrio entre posições opostas ou entre dois pólos de uma relação caracterizaria, do ponto de vista ideológico, uma grande síntese, seduzindo os educadores das mais diversas correntes, tendo o construtivismo como a teoria ampla capaz de aglutinar as várias tendências atuais do pensamento pedagógico.

A perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem. A configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sócio-interacionista e das explicações da atividade significativa. Vários autores partiram dessas idéias para desenvolver e conceitualizar as várias dimensões envolvidas na educação escolar, trazendo inegáveis contribuições à teoria e à prática educativa. O núcleo central da integração de todas essas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento. Daí o termo construtivismo denominando essa convergência (Brasil, 1997, p. 50).

Para Miranda (1994) o entusiasmo com que o construtivismo foi acolhido no meio educacional revela um universo bem maior do que aquele em que fora gestado. Para essa autora, é inegável a contribuição do construtivismo piagetiano para a conversão do conhecimento em uma questão cognitiva individual, empírica, uma conquista do homem no conhecimento de si mesmo e de suas possibilidades e, de modo especial, para a valorização da especificidade da infância e seus processos. Contudo, a tendência de universalização dessa teoria constitui uma inversão ou reversão problemática porque a

explicação da capacidade do indivíduo construir sua inteligência e sua sociabilidade a partir de processos interativos com seu meio passa a ser o modelo de um construtivismo genérico, portanto abstrato e idealista, na medida em que perde de vista a totalidade das condições presentes no processo de constituição da realidade humana histórica e coletiva (Miranda, 1994, p. 398).

Na abordagem sócio-interacionista de Vygotsky, as relações entre indivíduo e sociedade, a origem e a evolução do psiquismo humano são entendidas sob o enfoque do materialismo dialético que considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Nesta ótica, organismo e meio se influenciam mutuamente e, deste modo, o biológico e o social não estão dissociados. Essa compreensão necessariamente traz implicações para a área educacional, especialmente em relação à aquisição do conhecimento em que o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura.

Nesse sentido, percebemos uma aproximação da teoria vigotskiana com os defensores da centralidade da escola, na sua função de assegurar às camadas excluídas a experiência histórica e cultural da humanidade, sem perder de vista a ênfase que a escola deverá dar ao conhecimento extra-escolar da criança para desempenhar bem sua função:

A escola, por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicos, tem um papel diferente e insubstituível, na apropriação do sujeito da experiência culturalmente acumulada. Justamente por isso, ela representa o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos (que vivem em sociedades escolarizadas) já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual. A escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas idéias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas teorias acerca do que observa no mundo), ela for capaz de

ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem vygotskiana, incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Desta forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a construir a base que possibilitará novas aprendizagens (Rego, 1995 pp. 103-108).

Como o indivíduo não se constitui enquanto tal apenas em decorrência da maturação orgânica, mas sobretudo por suas interações sociais a partir de trocas recíprocas com os seus semelhantes, o processo pedagógico de construção do conhecimento implica apropriação do legado cultural do seu grupo, no qual estão inseridos o conjunto de valores, conhecimentos, sistemas de representação, construtos materiais, técnicas, formas de pensar e de se comportar que a criança deve dominar. Dessa premissa se deduz a importância da mediação dos indivíduos e especialmente dos mais experientes de seu grupo cultural. Daí a valorização do papel do professor como mediador do processo de aquisição e construção do conhecimento na proposta sócio-interacionista. Trata-se, portanto, de um outro paradigma que implica um redimensionamento do valor das interações sociais entre os alunos e o professor e entre as crianças, no contexto escolar. A própria imitação é redimensionada no processo de aprendizagem já que, através da imitação, o indivíduo aprende processos de construção de conceitos científicos. O papel da imitação implica considerar também o papel da brincadeira e de sua importância no contexto escolar, uma vez que tem função significativa no processo de desenvolvimento infantil que, na perspectiva vigotskiana, é um dos fatores responsáveis pelo desenvolvimento potencial, à medida que, através da brincadeira, a criança internaliza regras de conduta, valores, modos de agir e pensar de seu grupo social que passam a orientar o seu comportamento e desenvolvimento cognitivo (Cf. Rego,1995 pp.110-112).

Acreditamos também como Rego (1995), que, no paradigma construtivista, o acesso ao saber sistematizado permite a construção de funções psicológicas mais sofisticadas, de instrumentos de atuação e transformação de seu meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos. Contudo, a frequência à escola não é garantia de que a criança se aproprie do acervo de conhecimentos sobre áreas básicas da cultura. Além dos fatores de ordem econômica, social e política, qualidade de ensino oferecido é um determinante do acesso ao saber. Tanto a transmissão oral de conhecimentos, como também as práticas espontaneístas são, na perspectiva vigotskiana, infrutíferas e inadequadas, uma vez que não comportam desafios e intencionalidade de intervenção no processo de apropriação de conhecimento por parte dos alunos.

Sem desconsiderar as críticas de vários autores à adesão ao paradigma construtivista, como um modismo reformista e, sobretudo, como ideologização forçando uma aproximação entre Vygotsky e Piaget, é inegável que as contribuições desses teóricos não deixam de apontar para a necessidade de contemplar conteúdos escolares levando-se em conta as características e os interesses das crianças e adolescentes que cursam o Ensino Fundamental.

No âmbito das discussões do construtivismo, vamos encontrar também questões em torno da estrutura organizativa dos conteúdos escolares. Propostas como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e do ensino por projetos, no sentido de superação do caráter fragmentário dos conhecimentos e da prática docente tão combatido no trabalho pedagógico, vão receber de autores, como: Fazenda (1994), Japiassu (1995), Severino (1995), Follari (1995) suporte teórico e crítico, tanto para os debates como para as propostas de integração dos conteúdos escolares e de reorganização do trabalho no interior da escola. O que está em jogo é a superação do paradigma funcionalista da organização dos conteúdos escolares com o rompimento das linhas divisórias entre as ciências.

1.3. Propostas alternativas e reorganização do espaço escolar

A despeito das reformas curriculares da década de 90, de caráter centralizador, oriundas do mundo oficial, outras propostas se destacaram nessa década ampliando as iniciativas e os avanços de currículos centrados nas escolas.

Segundo Moreira (2000), as recentes reformas educacionais promovidas em grande parte do mundo pretendem reformular os currículos e algumas análises enfatizam que as mesmas se inserem em um movimento universal destinado a reestruturar os sistemas educativos das sociedades ocidentais do bem-estar, legitimando e expressando os interesses conservadores de grupos de direita que procuram colocar a escola no trilho da livre concorrência do mercado, mas que acabam se concretizando em práticas globais de inclusão e exclusão. Para o autor, a intenção de homogeneização do ensino para garantir o sistema nacional de avaliação vem sendo desafiada pela liberdade que os estados e municípios gozam em uma república federativa, principalmente os que fazem oposição ao governo federal. Desta forma, vai sendo viabilizada, na prática, a construção do currículo a partir das especificidades e dos interesses da comunidade. Neste sentido, abre-se espaço para a nova concepção de

currículo como instrumento de comunicação entre teoria e prática, como uma prática socializadora e cultural da escola, tomada como campo de desenvolvimento, conflito e alianças, porque construída coletivamente.

Quanto aos aspectos de caráter político, é inevitável a questão político-partidária das reformas, na ótica de Moreira, pois reflete o compromisso e o posicionamento de um governo escolhido pela sociedade. Assim sendo, alerta para o uso ético da reforma que deve ser referendado pelo compromisso com a qualidade de ensino, cujo efeito educativo afeta a vida e a identidade de um considerável número de crianças e adolescentes; a ampla participação dos sujeitos envolvidos pode garantir o sucesso das propostas no sentido de assegurar um clima mais democrático nas Secretarias, nas escolas e nas salas de aula, embora reconheça que a questão da repetência e da evasão não seja substancialmente alterada por esse procedimento; a defesa do currículo centrado na escola tem como pressuposto que não faz mais sentido, hoje, definir um currículo crítico válido universalmente; construir um currículo a partir da realidade concreta das escolas inseridas em sua comunidade, não pode significar omissão por parte dos órgãos oficiais em relação ao projeto educacional de cada escola. Deve, antes, significar, segundo o autor, apoio, acompanhamento, críticas e mesmo estímulo e orientação dessas iniciativas.

O segundo ponto de análise de Moreira refere-se à reorganização do conhecimento escolar das recentes reformas. Em todas elas, o autor constatou que as disciplinas legalmente definidas são preservadas; o conhecimento acumulado historicamente, e confrontado com os saberes trazidos pelos estudantes, pode estimular a construção de novos conhecimentos e permitir a problematização das questões da atualidade; a interdisciplinaridade colocada como avanço, em relação à disciplinaridade pura e simples, não alterou o caráter disciplinar dos saberes trabalhados, uma vez que as disciplinas não dão conta de muitos problemas que hoje afetam o nosso cotidiano, daí a necessidade de saberes que se situassem para além das disciplinas. E mais que as exigências legais, outros determinantes comprometem as propostas que pretendem romper as limitações disciplinares: a familiaridade com o livro didático, que reforça a prática disciplinar na sua organização, e a formação recebida nos cursos promovem a internalização dos princípios da disciplinaridade e cria o *habitus* difícil de ser superado; a organização dos saberes por eixos, temas ou projetos não vão além de rupturas eventuais e passageiras; o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento pode promover aproximação entre as disciplinas ainda que não se tenha

intenção de submetê-las a uma coordenação ou de fundi-las no sentido de superar a fragmentação herdada da divisão do trabalho e da ciência moderna que acaba afetando nossa visão de mundo.

Um terceiro ponto abordado por Moreira refere-se à relação entre pensamento sobre o currículo e as reformas curriculares: as teorias críticas, como a pedagogia dos conteúdos e a educação popular, foram as que fundamentaram as iniciativas de orientação curricular, com uma certa predominância dos princípios da pedagogia freiriana; o fracasso da criança das camadas populares na escola e a sua inserção social são propósitos comuns, embora se diferenciem quanto aos métodos para atingir essas metas; os direitos das populações oprimidas à democracia e à cidadania são bandeiras a perseguir. Nesse sentido, a globalização da cultura pode causar homogeneização, invasão e destruição de processos culturais, como pode estimular uma apropriação crítica de idéias e teorias elaboradas pelo “outro”. Propõe o autor que os especialistas em currículo tanto dirijam seus olhares para a realidade concreta da escola brasileira, como dialoguem criticamente com o discurso do Primeiro Mundo; o diálogo dos especialistas em currículo com os que tomam decisões nos diferentes níveis do sistema deve ser reforçado com a participação, acompanhamento e avaliação de propostas curriculares oficiais; o diálogo deve ocorrer também entre os que teorizam e refletem sobre o currículo e os que estão mais envolvidos com aspectos teóricos e práticos das disciplinas específicas, no sentido de viabilizar a transposição de princípios mais gerais para o âmbito de cada disciplina. Assim sendo, reformar currículo é, para o autor, alterar a prática da educação que pressupõe a relação teoria e prática, um problema que interessa aos técnicos, aos especialistas e aos professores.

As quatro propostas de reformulação curricular, referidas acima, apresentam alguns pontos significativos em relação ao currículo da escolarização básica, segundo Moreira (2000). Sem a pretensão de esgotá-los, vamos nos deter em alguns pontos: a) as quatro propostas deslocaram o processo de construção curricular dos órgãos centrais das redes de ensino para o âmbito da escola. A partir de um conjunto de princípios gerais, os docentes, estudantes e pais, passaram a elaborar o currículo de cada escola. Neste processo, os professores passaram de meros executores de prescrições elaboradas pelo centro, a sujeitos do processo; b) garantiu-se, assim, um processo mais democrático e espaço para a diversidade no currículo; c) a comunidade tornou-se participativa nas decisões e comprometida afetivamente com as atividades escolares; d) essas propostas, a despeito das tentativas centralizadoras do

governo federal, caminham no sentido de democratizar o espaço escolar, desenvolver currículos nas escolas e promover a integração dos conteúdos e das atividades. Ao examiná-las o autor ressalta ainda que os princípios para ordenação ou integração do currículo diferiram: enquanto São Paulo e Porto Alegre optaram pela interdisciplinaridade, Belo Horizonte pautou-se por eixos transversais e norteadores e a proposta do Rio de Janeiro priorizou princípios educativos e núcleos conceituais.

Neste contexto, para superar o autoritarismo tecnicista no tratamento das questões educacionais, teorias críticas de educação emergem em um processo contra-hegemônico, com propostas curriculares nas quais a realidade brasileira passa a ser contemplada. Na busca da redemocratização da sociedade brasileira, duas teorias estão profundamente conectadas aos problemas sociais gerados na estrutura de classes sociais do capitalismo dependente: a teoria crítico-social dos conteúdos e a teoria da educação popular que, na década de oitenta, buscam democratizar as oportunidades de acesso à escola, frente aos altos índices de evasão e repetência que denunciam a ineficiência do sistema educacional brasileiro.

Embora discordando quanto aos conteúdos a serem ensinados e aos métodos a serem empregados, as duas vertentes da teoria crítica, no Brasil, têm como ponto de convergência a importância da escola como meio de emancipação das classes populares e de transformação social. Enquanto os conteudistas defendem um conhecimento universal, objetivo, a ser dominado por todos como instrumento de inserção social e emancipação, os defensores da educação popular propõem integração entre construção de conhecimento e conscientização como instrumento de transformação da realidade social injusta e produtora de desigualdades.

Com vistas a transformar a teoria em ação, os educadores se empenham formulando propostas curriculares alternativas, que vão se materializar em projetos de educação desenvolvidos em vários estados e municípios brasileiros, compondo as chamadas “reformas dos anos oitenta”. Nesse período a produção teórica se amplia e os debates se intensificam sobre as questões curriculares, tanto no Brasil, como no exterior.

Em posição oposta encontra-se o movimento pós-moderno que, sob a égide da política neoliberal reduz o papel do Estado na economia e exerce um rígido controle das políticas públicas, contraditoriamente, proclama a educação como instrumento de solução

para a crise capitalista globalizada. Nesse sentido, os saberes escolares devem ser ajustados ao mercado capitalista, diversificado e flexível, embora pareçam ampliados e humanizados com os temas considerados de natureza social e cultural, propostos como temas transversais pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nas recentes concepções de currículos que se pautam pelas chamadas “teorias pós-críticas”, a proposição dos conteudistas vão perdendo sua hegemonia mediante a emergência das teorias multiculturalistas mais afinadas com as posições que contemplam a diversidade cultural, as múltiplas vozes, a exclusão e as contingências do cotidiano. O embate também se dá entre o currículo alternativo formulado no espaço escolar e o currículo oficial proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cuja pretensão de assegurar a unidade nacional se acha comprometida com o lema pragmatista do “aprender a aprender” vinculado aos interesses mercadológicos que desconhecem a diversidade cultural característica da realidade brasileira.

Essas propostas curriculares assumidas por alguns municípios e Estados brasileiros, como já assinalamos, vêm se fortalecendo e resistindo aos modelos tradicionais de currículo, na busca de solução para os velhos problemas educacionais: a repetência e a evasão escolar que penalizam as camadas populares. Sinalizam, assim, romper com os processos tradicionais e tecnicistas de ensino que se baseiam na concepção cumulativa e transmissora de conhecimentos. Desse modo, alteram a organização do trabalho escolar e eliminam os mecanismos de reprovação próprios da concepção seletiva e excludente de avaliação do desempenho escolar, na tentativa de neutralizar os efeitos dos determinantes decorrentes de uma estrutura social injusta e antidemocrática. Alguns programas se propõem modificar a relação dos sujeitos com o conhecimento, buscando novos significados para a inserção social, sem perder de vista o papel dialético da escola, ao lidar com o conhecimento na perspectiva de emancipação das classes trabalhadoras. Nesta ótica, alteram-se os currículos nos quais os saberes escolares devem assumir uma configuração mais integrada o que implica mudanças significativas não só no trabalho pedagógico como um todo, mas especificamente na prática docente. Esse fato requer que investiguemos, não só as teorias que informam os novos currículos, os quais vão se expressar no trabalho pedagógico das escolas que optaram por uma organização mais integrada, mas, também, como vem sendo construído historicamente o pensamento pedagógico em busca de um processo globalizado de ensino, o que veremos no próximo capítulo.

2. Currículo Integrado: Dos “Centros de Interesse” aos “Ciclos de Formação”

Historicamente, os modelos econômicos, liberalismo e capitalismo, deram origem às correntes pedagógicas individualistas que impuseram sua hegemonia a partir do século XVIII. Ancoradas pela ideologia do individualismo, essas correntes ressaltaram as dimensões pessoais e passaram a influenciar os discursos e as práticas educacionais. Entre outros, destacou-se o pensamento de Jean Jacques Rousseau e de Sigmund Freud que passaram a gozar de prestígio no meio educacional, de modo especial, a educação infantil e o ensino fundamental, nos quais vão ser incorporadas as correntes pedagógicas progressistas. Com base nesses pressupostos teóricos, explicam-se as inovações educacionais que priorizam a criatividade como expressão pessoal e original. A década de vinte do século passado é o marco da contestação à pedagogia tradicional, centrada no academicismo, que obrigava os alunos a práticas de memorização desconexas e sem sentido; propostas educacionais deixaram de aceitar que meninos e meninas são adultos em miniatura e passaram a afirmar a existência de personalidades individuais com especificidade própria e que diferem entre si. Neste contexto, a liberdade e a criatividade convertem-se nos eixos de legitimação das práticas pedagógicas progressistas. Contudo, esses conceitos assumem enfoques negativos com base no que deveria ser feito para conquistá-los: “libertar-se da tirania dos professores, do enorme quadro em que consistiam as disciplinas escolares tradicionais; uma liberdade para não aceitar valores e normas propostas pelos adultos” (Santomé, 1998, p. 31).

É a revolução “copernicana”⁵ na educação que marca o início da sociedade da infância, no final do Século XIX. Os alunos passam a ter centralidade na educação. Numerosas pesquisas no âmbito da psicologia e da medicina vão formar o pensamento pedagógico da época. A infância, considerada inocente, vulnerável e ao mesmo tempo com grandes possibilidades em seu desenvolvimento afetivo, intelectual, social, moral e psicomotor, passa a ser o alvo de intervenções pedagógicas, de tendências rousseauianas, para defendê-la da corrupção do mundo adulto.

⁵ “Revolução copernicana” é uma expressão criada por Edouard Claparède para designar a transformação da educação ocorrida no final do século XIX, na qual os alunos transformam-se no único elemento a ser considerado (cf. Santomé, 1998, p. 30).

As práticas de ensino começam a diferenciar-se acentuando as dimensões artísticas e expressivas em contraposição às práticas autoritárias e coercitivas da pedagogia tradicional, sem, contudo, dirigir, aconselhar ou criticar. Nesse entendimento, era desautorizada qualquer forma de repressão aos comportamentos espontâneos e instintivos, assim, essa pedagogia estaria contribuindo para evitar a construção de personalidades “neuróticas” ou de outras patologias, na idade adulta. Contudo, relega a segundo plano as tarefas de cunho intelectual.

Segundo Santomé (1998), se examinarmos as teorias psicológicas vigentes e ou dominantes em cada período histórico, podemos comprovar que as mesmas constituem um dos principais apoios de modelos curriculares tidos como inovadores.

A pedagogia de Montessori, por exemplo, é justificada mediante esquemas extraídos do sensualismo e do associacionismo. Ovide Decroly encontra na teoria da Gestalt⁶ uma das bases mais sólidas do método globalizado com os “centros de interesse”. Embora esses dois autores recorram à psicologia, não o fazem de forma servil, observa Santomé (1998), e chegam a superar as limitações dessa disciplina graças ao seu amplo conhecimento de outras áreas do saber, de uma vinculação com a prática e de desenvolvimento de projetos curriculares concretos.

Neste cenário aparece então o termo globalização⁷ que difere do termo interdisciplinaridade e está associado com a peculiar estrutura cognitiva e afetiva da criança,

6 Teoria da Gestalt, ou da forma, posiciona-se frente à corrente dominante do associacionismo e atomismo; defende uma concepção antiatomística; não aceita que o conhecimento construído pelas pessoas seja consequência de uma soma de percepções ou informações preexistentes, como resultado de um processo acumulativo ou quantitativo, de maneira que qualquer atividade que podem ser compreendidas e analisadas isoladamente. Os gestaltistas dedicam seus principais esforços ao estudo da percepção e constatam claramente que percepções humanas apresentam-se com unidade, como um todo e, assim, com significado desde o primeiro momento. Por exemplo, percebemos uma mesa, um carro, uma casa e só posteriormente é que surgem as nuances, a descoberta de aspectos mais idiossincráticos dessa totalidade, como sua cor, determinado enfeite, peculiaridades em seu desenho, etc. toda atividade perceptiva está condicionada pelas experiências anteriores de quem percebe; as experiências anteriores são base das percepções seguintes, da construção da totalidades significativas (Santomé, 1998, p. 34)

⁷ Globalização e correlação do ensino: “Não se deve confundir a globalização com correlação dos estudos. A correlação enlaça as matérias de ensino de modo que fiquem em estreita e íntima relação, com consequente economia de forças e de tempo; mas ao mesmo tempo, conserva a separação das disciplinas”(…) A globalização prescinde das distribuições das disciplinas em separado na abordagem de um mesmo assunto e considera cada aspecto da aprendizagem na abordagem como parte de u`a matéria única. A correlação de estudos conserva no ensino a divisão convencional das disciplinas escolares, ao passo que na globalização a aprendizagem se realiza como se todas as matérias fizessem parte de u`a matéria única. Na correlação, as disciplinas escolares são justapostas, sem que se unam entre si. A globalização une organicamente não as ciências e as artes da escola, mas as idéias, as experiências e atividades relativas a uma idéia objetiva central (Aguayo, 1952, p. 49 - 102).

que levará ao desenho de modelos curriculares que respeitem a idiossincrasia do desenvolvimento e da aprendizagem infantil. É um termo intimamente relacionado com uma forma metodológica específica de organizar o ensino, que se propõe a facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal da criança.

Desde o início do século, a motivação em torno da globalização do conhecimento está associada à necessidade de uma fundamentação advinda de argumentos psicológicos. Vários estudos se realizaram nesse âmbito, como os de Edouard Claparèd, desenvolvendo o conceito de “percepção sincrética”⁸, que foi tomado de Ernesto Renan, cuja obra *L’avenir de la science* (o futuro da ciência) foi publicada em 1888 com estudos que descrevem a evolução histórica do espírito humano, cujo primeiro estágio denominou de “sincretismo,” que se assemelha ao dos primeiros integrantes da espécie humana.

A escola da Gestalt ou da forma, posiciona-se contra o associacionismo⁹ e o atomismo, correntes dominantes na época, e rejeita a idéia de que o conhecimento construído seja o resultado da soma de percepções ou informações preexistentes decorrendo de um processo acumulativo ou quantitativo de forma, em que qualquer atividade ou comportamento venha a decompor-se em partes que podem ser compreendidas e analisadas isoladamente (Cf. Santomé, 1998, p. 34).

Segundo esse autor, vários estudos gestaltistas, como as pesquisas de Henri Wallon, defendem a importância do ato global baseado nas unidades perceptivas o que implica dar maior atenção aos aspectos da compreensão do que à mera acumulação de informações. Assim, George Henri Luquet também realiza estudos sobre os desenhos infantis. Nessa corrente, as teorias ressaltam que o caráter global da percepção infantil acerca da realidade condiciona o seu desenvolvimento. As crianças não captam as coisas primeiramente pelos seus detalhes e partes isoladas que se unem para formar o todo, mas pelo contrário, pela

⁸ Sincretismo infantil: “ As impressões da criança são globais e sintéticas O espírito infantil concebe o objeto como um todo; e a criança não analisa para formar idéias de conjunto de qualidades associadas em um lugar do espaço, e sim um todo que ela distingue e reconhece como objeto individualizado. Dá-se o mesmo com juízos e em geral, com todas as reações infantis, em que a criança põe todo o seu ser, sem consciência dos elementos que as constituem” (Aguayo, 1952, p. 99).

⁹ Associacionismo – Doutrina que atribui as manifestações da vida mental a um jogo de associações entre estados psíquicos (associação de idéias). Foi adotada por Bain, Stuart Mill. Esse tipo de doutrina que apela para uma simples inter-relação de estados elementares é designado, com frequência, por atomismo mental. (Piéron, 1987, p. 44).

sua globalidade. Posteriormente esta globalidade “interessante” e significativa passará por uma análise que possibilitará compreendê-la melhor (Cf, Santomé, 1998, p. 34-35).

Da mesma forma, o pedagogo Ovide Decroly formula os “centros de interesse” partindo da percepção global infantil de objetos, fatos, situações que despertam a sua curiosidade e, ao mesmo tempo, têm a possibilidade de satisfazer suas necessidades. Os centros de interesse são as idéias-eixo que aglutinarão as necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais do indivíduo. Assim, sua proposta metodológica para a sala de aula baseia-se nas etapas de observação, associação e expressão.

Contrapondo-se à metodologia dominante, analítico-sintética, Decroly enfrenta as teorias clássicas que defendiam que a soma e a associação de percepções simples que se manifestavam nos métodos analíticos de leitura e escrita na educação infantil e no ensino fundamental.

A concentração da atenção e o respeito às dimensões individuais, bem como o reconhecimento da especificidade das idades infantis, diferenciando-as qualitativamente da vida adulta, servirão de eixo fundamental para a elaboração de novas propostas educacionais. A pedagogia do interesse e da significatividade converte-se em bandeira para todos os professores e professoras que compartilham essas visões da infância, especialmente a necessidade de respeitar as capacidades e o ritmo de desenvolvimento de cada menino e menina (Santomé, 1998, p. 35).

As peculiaridades do desenvolvimento infantil, suas necessidades e interesses ganham centralidade no discurso curricular, como nas metodologias, nos conteúdos e nos recursos pedagógicos, a partir dos anos vinte do século XX.

Nesse cenário, os discursos rousseauianos ganham prestígio e convertem-se em pensamento hegemônico na maioria dos movimentos de reformas progressistas. Entre os defensores dessa filosofia, vamos encontrar o movimento da Escola Nova na Europa e a Associação de Educação Progressista nos Estados Unidos, bem como o movimento dos Pioneiros da Educação no Brasil. O confronto entre uma concepção tradicional acadêmica espontaneísta com a concepção tradicional acadêmica torna-se inevitável. John Dewey é um dos teóricos que confrontam os termos “disciplina” e “interesse”: “Disciplina é a palavra de ordem dos que exaltam o programa escolar; interesse, a dos que colocam a criança como

brasão em sua bandeira. O ponto de vista dos primeiros é lógico, o dos segundos psicológico” (John Dewey, *apud* Santomé 1998, p. 36).

Não podemos desconhecer o impacto dos argumentos da psicologia na educação que tem como centro a criança até agora pouco considerada nos estudos científicos. Em se tratando de aprendizagem infantil, as propostas educacionais ganham maior consistência. Essas fundamentações foram acrescidas dos argumentos derivados da teoria das etapas do desenvolvimento, particularmente a elaborada por Jean Piaget e seus discípulos, e tiveram uma repercussão imediata nas metodologias de ensino. Assim, a psicologia piagetiana e a teoria da Gestalt trouxeram para o ensino os principais argumentos, segundo Santomé, em defesa de metodologias globalizadoras na educação infantil. Contudo, uma questão continua fomentando o debate entre os professores: em que etapa educacional deixam de ser aconselháveis as metodologias globalizadas? A divulgação, a partir da psicologia piagetiana, de que os jovens de 10 ou 11 anos começam a poder utilizar conceitos abstratos e formas de raciocínio hipotético-dedutivo contribuiu decisivamente para formular o argumento dos defensores de estratégias mais disciplinares. Nessa ótica, as instituições escolares passaram, sem maiores problemas, a oferecer informações mais compartimentadas e fragmentadas, já que os alunos possuíam recursos cognitivos para relacioná-las e organizá-las. Entretanto, Santomé alerta para os equívocos desses argumentos na organização dos cursos que acabam abandonando os projetos de trabalho mais globalizados para propor uma organização dos conteúdos escolares em suas formas mais disciplinares que caracterizam nossa estrutura de ensino, desde o ensino fundamental.

Com esta idéia, os nossos cursos escolares fragmentam-se em matérias e mesmo em blocos de conteúdos claramente separados em cada uma delas. A preocupação dos que planejam e programam é a de oferecer todas as informações necessárias para compreender e intervir em determinadas situações sociais. (...) Pensa-se que os alunos sozinhos poderão reorganizar depois essas informações fragmentadas e captar seu verdadeiro significado e sentido. De alguma maneira, a instituição escolar oferece as peças de um quebra-cabeça (cada uma das disciplinas e seus blocos de conteúdo), porém não se compromete claramente a constatar se os alunos conseguem reconstruí-las de maneira compreensível. No fundo, o problema está em ocorrer uma confusão entre as potencialidades de manejar informações com uma certa distância da realidade (de utilizar conceitos abstratos, de realizar determinadas operações com eles) e o fato de que essas possibilidades cognitivas sejam realmente postas em prática de forma automática, independentemente de outros requisitos, tais como a significância e a relevância das informações com as quais se opera (Santomé, 1998, p. 38).

No melhor dos casos, segundo o mesmo autor, passou-se a optar por metodologias interdisciplinares de organização de conteúdos, sob argumentos que derivavam para a peculiaridade de problemas do conhecimento organizado em disciplinas, despreocupando-se do sujeito que aprende. O mais curioso é que pesquisas posteriores continuam a oferecer argumentos para propor currículos globalizados, com base nos princípios piagetianos, em todos os níveis de ensino. Ao prestar atenção às peculiaridades das pessoas, independentemente de sua idade e etapa de desenvolvimento, a psicologia piagetiana oferece, segundo esse autor, razões para a defesa da organização da aprendizagem uma vez que o progresso das estruturas cognitivas é controlado por processos de equilíbrio. Isto significa que o organismo humano não assimila qualquer informação que não esteja ligada aos seus interesses e às possibilidades cognitivas oferecidas por esquemas construídos anteriormente.

As implicações pedagógicas dessa compreensão da aprendizagem referem-se a questões como a da seleção de conteúdos, pois o principal critério seletivo repousa nas peculiaridades, esquemas e conteúdos prévios das pessoas que aprendem.

Piaget, ao se posicionar contrário ao ensino compartimentado em disciplinas, bate de frente com os preceitos positivistas, contrários às peculiaridades cognitivas dos sujeitos que aprendem, representando obstáculos ao progresso do próprio conhecimento. Vejamos o que afirma Piaget neste trecho destacado por Santomé (1998), quando se refere ao ensino das ciências de forma contundente:

se quiser adaptar-se às condições do progresso científico e preparar inovadores em vez de espíritos conformistas, deverá acentuar esse estruturalismo cada vez mais generalizado e conquistador, com tudo o que isso implica de visão interdisciplinar (Piaget, J., apud Santomé, 1998, p. 39).

Ao apostar no ensino por descoberta, Piaget resvala para o individualismo e não dá atenção à ajuda que outras pessoas adultas possam dar para contribuir com processos adequados de instrução, deduzindo de sua célebre expressão “cada vez que se ensina prematuramente a uma criança algo que poderia descobrir sozinha, impede-se que essa criança o invente e, assim, o entenda completamente” (Piaget, 1981, p. 28-29).

Concordamos com Santomé quando esse revela discordância em relação ao ensino por descoberta, defendido por Piaget, apostando nas aprendizagens naturais e espontâneas. Há

um acúmulo de conceitos e teorias que não podem ser adquiridos espontaneamente e que são indispensáveis à sobrevivência ao mesmo tempo, fruto de construções histórico-sociais. Cabe, neste caso, a intervenção intencionada, planejada e colocada em prática como requisitos indispensáveis e facilitadores da aprendizagem.

Neste sentido, as contribuições de Lev S. Vygotsky e de David P. Ausubel são mais incisivas na defesa de propostas didáticas voltadas às peculiaridades psicológicas da aprendizagem. Vygotsky afirma que, no processo de aprendizagem, torna-se necessária a ajuda dos adultos às crianças na construção e reconstrução do conhecimento, e Ausubel enfatiza as condições e os significados dos conteúdos culturais a serem trabalhados.

Na sua teoria histórico-cultural, Vygotsky ressalta o papel decisivo dos adultos, pelo meio social e pela instrução, na aprendizagem e no desenvolvimento humano. A aprendizagem, segundo esse autor, sendo um processo profundamente social, requer que estratégias e conteúdos dos projetos curriculares se adaptem ao contexto histórico e cultural específico dos alunos. Os conceitos espontâneos que os alunos trazem e suas interações cotidianas são vinculados aos novos conceitos viabilizados na aprendizagem pelas instituições escolares, uma vez que as possibilidades de aprendizagem mantêm uma estreita relação com o nível de desenvolvimento já atingido. Neste sentido, distingue o nível de desenvolvimento real, fruto de suas experiências prévias, do desenvolvimento possível de ser atingido com a ajuda de outras pessoas ou de instrumentos mediadores. Com esse dois níveis de desenvolvimento, o autor estabelece a diferença entre o desenvolvimento real e o potencial, que denomina de “zona de desenvolvimento proximal”, em que a presença do professor se faz indispensável como elemento estimulador, propondo experiências de aprendizagem com base em conhecimentos já assimilados pelos alunos.

Uma questão ainda problemática na teoria vigotskiana, na interpretação de Santomé, é que possibilitar apoios aos conceitos espontâneos nem sempre garante que se consegue, na prática, reconstruí-los numa perspectiva científica; adultos há que continuam sustentando concepções errôneas sobre fenômenos físico-naturais, sociais, políticos e históricos.

Neste sentido, Ausubel suprirá a falta de concretização da teoria vigotskiana no que se refere às técnicas que vão facilitar a reconstrução do conhecimento. Baseando-se na

pesquisa sobre como as pessoas reconstróem constantemente seu conhecimento, sobre a forma que aprendem e sobre as estratégias didáticas que facilitam esse processo, Ausubel propõe um modelo de duas dimensões, no qual as variáveis, que chama de eixo vertical e eixo horizontal, interagem em qualquer situação de ensino e aprendizagem. O eixo vertical refere-se aos modos pelos quais as pessoas incorporam o novo conhecimento às suas atuais estruturas cognitivas; como codificam, transformam a informação com a qual entram em contato, passando assim de uma aprendizagem memorística ou repetitiva a uma aprendizagem significativa. O eixo horizontal contempla as estratégias didáticas às quais se recorre para proporcionar informação aos alunos que iriam do ensino mais claramente repetitivo, reduzido a dimensões expositivas (lição magistral), às estratégias pedagógicas que favorecem uma aprendizagem por descoberta autônoma. Neste sentido, a aprendizagem significativa ocorre quando as novas informações e conhecimentos se relacionam não arbitrariamente com o saber prévio, o que não se dá com conteúdos destituídos de significado. Os conteúdos culturais desse tipo de aprendizagem também decorrem freqüentemente de recursos didáticos nada motivadores. Os conteúdos aprendidos, nessa modalidade, são facilmente esquecidos por não ocorrer a transferência para outras situações e nem a sua utilização em resolução de problemas futuros.

Baseando-se nesse entendimento, a aprendizagem pressupõe idéias inclusoras, ou seja, teorias, conceitos ou conhecimentos experienciais relacionados com as tarefas nas quais os alunos estão envolvidos. Haveria então maior possibilidade de motivação e mais facilidade de comprometer afetivamente as pessoas que aprendem e gerar autoconfiança. No caso em que faltam esses elementos, resta o pânico diante do fracasso crônico ou em iminência (Cf. Santomé, 1998, p. 43-44).

Levando em conta as propostas das escolas psicológicas, encontramos argumentos suficientes para defender perspectivas globalizadoras em todas e em cada uma das etapas do sistema educacional, como constata Santomé, mas não podemos julgar que o currículo integrado, como vem sendo proposto nas reformas educacionais brasileiras, esteja isento de motivações políticas e econômicas. Do mesmo modo, podemos falar com relação às propostas interdisciplinares preconizadas na elaboração e implementação de currículos integrados.

Três grandes dinâmicas gozam de muito vigor na reorganização do conhecimento no século XX, segundo esse autor. Uma delas é conseqüência lógica do trabalho científico e

investigador, realizado no âmbito de uma especialidade concreta, com tendência a uma superespecialização, com base em divisões e subdivisões de áreas tradicionais do conhecimento adquirindo autonomia ou parcelas independentes ou temáticas muito específicas de algum dos campos de pesquisa dominante, em um determinado momento histórico. Outra tem como motor das disciplinas, que compartilham objetos de estudo, parcelas de um mesmo tema ou metodologia de pesquisa, chegando à formação de novos âmbitos de conhecimento dependendo do grau de intercâmbio entre elas. Uma terceira dinâmica vem surgindo com bastante força nas últimas décadas como resultado do aparecimento de equipes de pesquisa claramente interdisciplinares: institutos, centros e fundações de estudo e pesquisa interdisciplinares com objetivos de solucionar problemas que demandam esforço conjunto de várias áreas do conhecimento. Embora essas dinâmicas gozem de grande vigor, ainda não se pode falar em consenso entre as comunidades científicas e sociais. Há partidários radicais na disputa entre disciplinaridade e interdisciplinaridade, mas é preciso reconhecer a predominância de propostas de interdisciplinaridade curricular nas últimas décadas (Cf. Santomé, 1998, p. 44-45).

2.1. Interdisciplinaridade: novo paradigma¹⁰ da organização dos saberes escolares

Em nossa investigação constatamos que a interdisciplinaridade é um dos eixos epistemológicos do Projeto “Escola para o Século XXI,” ao propor o currículo integrado nos seguintes termos:

A organização integrada do currículo promove uma inter-relação significativa entre o conhecimento e realidade, onde o educador/a e o educando/a estão

¹⁰ Edgar Morin conceitua paradigma como um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos-mestres. Esse tipo de relação dominante é que determinaria o curso de todas as teorias, de todos os discursos controlados pelo paradigma. Portanto, uma noção nuclear ao mesmo tempo lingüística, lógica e ideológica. Um paradigma, segundo este autor privilegia algumas relações em detrimento de outras, o que faz com que ele controle a lógica do discurso. “E o cerne obscuro que orienta os discursos teóricos neste ou naquele sentido. Para Thomas Kuhn (1994), filósofo e historiador da ciência, paradigma é a constelação de crenças, valores e técnicas partilhada pelos membros de uma comunidade científica. Comungamos com Moraes (1997) quando esta autora afirma que o conceito de paradigma em Morin é mais completo no sentido de oferecer uma idéia da evolução do conhecimento científico, que, além de crescer em extensão, também se modifica, transforma-se mediante rupturas que ocorrem na passagem de uma teoria a outra. Bouffleur (1998) em seu livro *Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas*, em busca de uma teoria crítica que tenha esse maior alcance, propõe uma mudança de paradigma, segundo o qual, o parâmetro de racionalidade e de crítica deixa de ser o sujeito cognoscente que se relaciona com seus objetos a fim de conhecê-los e manipulá-los passando a ser a relação intersubjetiva que os sujeitos entre si estabelecem a fim de entenderem sobre algo (Habermas, apud Bouffleur, 1998, p.14).

envolvidos interativamente na construção permanente do saber. Nesta perspectiva, a organização do currículo não pode prescindir das concepções de disciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade (SME, 1999b, p.17).

Como podemos perceber, a integração proposta é pretendida em sua forma superior, com a transdisciplinaridade, o que não significa eliminar a disciplinaridade. Recorrendo a Santomé, o referido documento tenta esclarecer os conceitos que envolvem o processo integrativo pretendido:

A interdisciplinaridade, segundo Santomé (1997:73), (...) reúne estudos complementares de diversos especialistas em contexto de estudo de âmbito mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente uma das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em transformação de sua metodologia de pesquisa, em uma modificação de conceitos, terminologias fundamentais, etc. (...) existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas.(...) Ainda, segundo Santomé (1998: 74), ao discorrer sobre o assunto, diz que a transdisciplinaridade “(...) aceita a prioridade de uma transcendência, de uma modalidade de relação entre disciplinas que supere (...) onde desaparecem os limites entre as diversas disciplinas e se constituem um sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre disciplinas (SME, 1998, p. 18).

Essa questão decorre, ao nosso ver, de um contexto mais amplo que envolve a emergência de um novo paradigma da produção do conhecimento, na sociedade capitalista. A nova forma de organizar os conteúdos escolares tem como um dos seus determinantes a ruptura das fronteiras das ciências. A multiplicidade de áreas científicas e de modelos de sociedade que não se sustentam mais com base em sistemas fechados, como o desaparecimento das barreiras de comunicação e de universalização da informação, têm oferecido modelos de análise mais potentes do que os argumentos de uma área específica para a explicação da complexidade do mundo e da cultura atual.

Além desses motivos, a interdisciplinaridade constitui interrogações sobre os limites entre diferentes disciplinas e organizações do conhecimento, sobre a possibilidade de se obter maiores parcelas na unificação do saber como reação à balconização da cultura, cujo efeito negativo se caracteriza pelo isolamento e fracionamento das disciplinas que se tornam incapazes de apanhar a realidade humana multifacetada (Cf. Santomé, 1998, p. 45).

Enquanto, para alguns, a interdisciplinaridade constitui uma nova etapa do desenvolvimento da ciência, caracterizando uma reunificação do saber em um modelo possível de ser aplicado a todos os âmbitos do conhecimento, para outros, a tendência de maiores parcelas interdisciplinares é resultado de dificuldade evidente, a cada dia, de delimitar o objeto deste ou daquele campo de especialização do saber. Esse fenômeno acaba gerando disputas por áreas do conhecimento com tendência a construir novos campos de saber, como: a bioquímica, a geofísica, a agroquímica, a psicopedagogia, a sócio-biologia, a etnomusicologia etc. Segundo Santomé (1998), essa tendência despontou com bastante força, a partir de 70, desencadeando reivindicações em torno da interdisciplinaridade e criando uma panacéia epistemológica chamada a curar todos os males que afetam a consciência científica de nossa época, como já advertia Gusdorf (1983), um dos defensores do pensamento interdisciplinar na França.

Embora tenha havido, em outras épocas, tentativas importantes nesta direção, segundo esse autor, a conceitualização da interdisciplinaridade se impõe em nosso século, porém, não é o nosso século que testemunha um movimento em torno da unificação do conhecimento. Talvez seja Platão um dos primeiros intelectuais a colocar a necessidade de uma ciência unificada conferindo à filosofia esta tarefa: o *trivium* constituído pela gramática, a retórica e a dialética ao lado do *quadrium*, composto pela aritmética, a geometria, a astronomia e a música, são programas pioneiros de ensino integrado que acampa áreas do conhecimento, tradicionalmente denominadas de ciências e letras. (Cf. Santomé, 1998, p.46)

A escola de Alexandria, antigo centro de pesquisa e ensino neoplatônico na Antiguidade, pode ser considerada a instituição mais remota a assumir a função de integrar conhecimentos, como: aritmética, mecânica, geometria, medicina, gramática, música, astronomia etc), a partir de uma lógica filosófico-religiosa. Com muitos conflitos com o cristianismo, lá estavam agregados os sábios do mundo helenístico, como também os gregos e egípcios, cujas influências se misturavam às dos mercadores e exploradores. (Santomé, idem)

Na época clássica, são os gregos que organizam a *paidéia cíclica* ou *enciclopédia*, com todas as ciências, enquanto os romanos compilam o conhecimento da época com o *doctrinarum orbem*. Contudo, as tentativas que fugiam à concepção global rigorosa eram rechaçadas, como as dos sofistas que opinavam sobre qualquer coisa. (Cf. Santomé, idem)

Menos remotas no tempo, encontram-se as contribuições de Francis Bacon (1561-1626), pensador “renascentista” ou “metacientista”, que busca a unificação do saber em sua obra *New Atlantis* (Nova Atlântida) que prova a história como utopia científica, e na qual descreve a “Casa de Salomão”, um centro de pesquisa científica interdisciplinar a serviço da humanidade, considerado uma espécie de sociedade paradisíaca na qual seus integrantes dedicam-se à sabedoria e ao método baconiano. (Cf. Santomé, 1998, p.46)

A Pansophia ou Pantaxia de Juan Amós Comenius, também pretendeu a cosmovisão ou a unidade do saber. Outros intelectuais do século XVII, como Renê, Descartes, August Conte, Emmanuel Kant, os enciclopedistas franceses da mesma forma, preocuparam-se com a fragmentação do conhecimento. Cada um deles apresentou proposta mais ou menos articulada para estabelecer maiores parcelas de unificação das disciplinas

O iluminismo do século XVIII transformou a Enciclopédia em modelo da defesa da unidade e condensação da diversidade de saberes e práticas, que vão se converter em instrumento de luta ideológica e expressão de uma nova atitude intelectual, frente à autoridade dogmática da Igreja e da tradição medieval. Perseguindo a objetividade, os enciclopedistas estão abertos à dúvida metódica. Segundo Jean Rond D’alambert J.(1984), a Enciclopédia ou Dicionário das Ciências, das artes e dos ofícios conteria os ramos do conhecimento disponível necessários naquele momento, deixando claros os princípios nos quais se baseia e os detalhes essenciais que compõem o corpo e substância do mesmo. Para Santomé, duas são as peculiaridades mais destacadas promovidas pelos enciclopedistas, a razão e a crença no progresso ilimitado da ciência (Cf. Santomé, 1998, p. 47).

Pretendemos explicitar que o conceito de currículo integrado vem sendo construído historicamente implicando vários interesses que emergem não só no campo das ciências, mas também na área econômica, social e política, em decorrência das mudanças dos meios de produção capitalista, a partir do século XIX.

É no século XVIII que ocorrem várias transformações na sociedade, desencadeadas pelos modelos econômicos de industrialização capitalista, as quais abrem espaço para a disciplinaridade do conhecimento. As indústrias, necessitando urgentemente de solucionar problemas específicos nascidos nos processos de produção e comercialização, recorrem aos especialistas com novas especialidades e subespecialidades ligadas a cada

âmbito profissional e de conhecimentos específicos que vão adquirindo maior independência até atingir autonomia plena. Nesse processo consolidam-se as especializações em campos cada vez mais delimitados. O novo estatuto do saber é representado pelo positivismo e pelo cientificismo. Assim cada disciplina isola-se em sua própria metodologia, configurando-se como uma espécie de saber absoluto. Nasce então as chamadas ciências exatas.

Uma sociedade que está sendo construída com base no trabalho fragmentado, no interior da produção industrial, necessariamente ampliará essa filosofia para o mundo da ciência. Nesse momento ocorrem conflitos e fortes contradições na formação de especialistas e generalistas.

Segundo Santomé (1998), a defesa d interdisciplinaridade só vai ganhar maior vigor e justificativa com o ritmo acelerado do conhecimento e da tecnologia, no século XIX, neste contexto, a interdisciplinaridade passa a ser utilizada para impor critérios de cientificidade e modelos de fazer ciência. As áreas de conhecimento, que até aquele momento histórico gozam de menor poder para ganhar prestígio e status, pela via da interdisciplinaridade, como é o caso das ciências sociais, mas acabam incorrendo no processo de colonização. Como as metodologias positivistas eram dominantes no campo das ciências físicas e naturais, sob a direção do Círculo de Viena e de Otto Neurath, são promovidos os congressos pró- Unidade da Ciência com o objetivo de acabar com a heterogeneidade epistemológica dominante nesse momento (1929-1939). Desempenharam, também, importante papel no renascimento da interdisciplinaridade as concepções teóricas como o marxismo, o estruturalismo, a teoria geral de sistemas ou desconstrutivismo, como ressalta Santomé:

É possível que o marxismo tenha sido um dos modelos teóricos que mais ajudaram a promover a interdisciplinaridade. Uma boa prova disso está no impacto que esta teoria causou sobre praticamente todas as disciplinas e campos de conhecimento, da economia, da sociologia, história, pintura, música, escultura, a biologia, ecologia, etc. O estruturalismo foi outra das concepções teóricas decisivas na consolidação do movimento interdisciplinar (Santomé, 1998, p. 50).

Defendendo a filosofia estruturalista, em 1970, Jean Piaget, participando do Seminário organizado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

(OCDE) e pelo Ministério da Educação francês, sobre a “Interdisciplinaridade nas Universidades”, enfatiza, neste trecho destacado também por Santomé:

Não temos mais que dividir a realidade em compartimentos impermeáveis ou plataformas superpostas correspondentes às fronteiras aparentes de nossas disciplinas científicas; pelo contrário, vemo-nos compelidos a buscar interações e mecanismos comuns (Piaget, *apud*.Santomé, 1998, p. 50).

Para Santomé (*idem*), nas análises sobre o significado dos processos e seus conteúdos culturais, há uma denúncia sistemática quanto ao distanciamento existente entre a realidade e as instituições escolares e, em decorrência, volta-se a insistir na necessidade de que as questões sociais de vital importância, os problemas cotidianos sejam contemplados no trabalho escolar. Para explicar essa necessidade, usa-se o vocábulo que resume a filosofia estruturalista.. Assim aparecem os termos: “métodos de projetos” com Kilpatrick, “centros de interesse”, com Ovide Decroly, “globalização”, etc. Neste cenário, a contextualização histórica, social e econômica da proposta de currículo integrado torna-se imprescindível para compreender a sua filosofia de fundo, recomendação esta que nos vem oportunamente de Santomé:

Na hora de pesquisar o verdadeiro significado desta proposta, considero imprescindível reconstruir o que estava acontecendo em outras esferas sociais, especialmente no mundo da produção. Essa revisão pode nos fornecer informação suficientemente significativa para aprofundar estes conceitos e chegar a compreender seu verdadeiro alcance. Dessa maneira, não será necessário mudar freqüentemente de nome, devido à coisificação do conceito ou sua distorção ou manipulação. Compreender a filosofia de fundo também ajuda a julgar as propostas e práticas etiquetadas com tais termos (Santomé, 1998, p.10).

Na ótica deste mesmo autor, há uma coincidência temporal entre o movimento pedagógico a favor da globalização e da interdisciplinaridade com as reivindicações progressistas de grupos ideológicos e políticos, dos movimentos sindicalistas, em favor da democratização da sociedade, contra as políticas trabalhistas de produção planejada sob os pressupostos de um controle científico rotulado por Frederick Winslow Taylor de “Management científico”.

A filosofia organizativa do trabalho, com base nos princípios tayloristas, acentuava a divisão social e técnica do trabalho aumentando a separação entre trabalho manual e intelectual, o que se explicita no pensamento de Taylor: “Também é evidente que,

na maioria dos casos, precisa-se de um tipo de homem para estudar e planejar um trabalho, e de outro completamente diferente para executá-lo” (Taylor, F.W., *apud* Santomé 1998, p. 11)

A fragmentação dos empregos e da produção torna as ações dos trabalhadores obscuras para eles mesmos o que acarreta maior controle por parte dos proprietários sobre o processo de decisão, produção e comercialização homogeneizadora que permite obter uma redução significativa do tempo de realização das tarefas. O “efeito esteira” acarreta simplificação das tarefas reduzindo o trabalho dos operários a operações mecânicas, o que levou Ford a comentar nesta citação destacada por Santomé: “Até o indivíduo mais estúpido pode aprender a executá-lo em dois dias; nem mesmo a força física é necessária, pois a força de uma criança de três anos é suficiente” (César Neffa, *apud* Santomé, 1998, p. 11).

Conseqüentemente, poucas pessoas passam a dominar todo o processo de produção e se motivam pelo trabalho, enquanto a maioria dos operários passam a obedecer as máquinas executando tarefas monótonas e mecânicas. Assim, perdem a sua autonomia e independência, justificando também os baixos salários. Desta forma as filosofias taylorista e fordista reforçam os sistemas piramidais e hierárquicos de autoridade, nos quais o poder e o prestígio encontram-se no ápice , enquanto na base estão as pessoas incapacitadas de iniciativa e de apresentar propostas sobre o processo, sobre o produto, as condições e o ambiente de trabalho. Não podemos deixar de assinalar que este modo de produção enfrenta fortes resistências das associações e sindicatos de operários, bem como de intelectuais comprometidos com as políticas de democratização da sociedade. O controle e a dominação de trabalhadores e trabalhadoras com a divisão do trabalho, no modelo de produção capitalista, não deixam de trazer conseqüências para os sistemas educacionais que passam a enfrentar, e ao mesmo tempo reproduzir, a fragmentação da cultura em seu interior como controle.

Tanto trabalhadores como estudantes verão negadas suas possibilidades de poder intervir nos processos produtivos e educacionais dos quais participam. A taylorização no âmbito educacional faz com que nem professores nem alunos possam participar dos processos de reflexão crítica sobre a realidade. A educação institucionalizada parece ter se reduzido exclusivamente a tarefas de custódia das gerações mais jovens (Jackson, P.W., *apud*. Santomé, 1998, p. 13)

Educadores como Dewey e Kilpatrick, contrapondo-se às influências negativas dos princípios tayloristas na organização escolar, exigiam reconsideração completa, tanto da função como da prática escolar. Dewey, fundador da Escola Ativa, talvez representando o pensamento de vários educadores na época, critica as instituições de ensino que adotam uma excessiva compartimentação da cultura levando a uma aprendizagem cumulativa, baseada na repetição ou na autoridade (Cf. Santomé, 1998, p. 14). Esta perspectiva traía a genuína razão de ser da instituição escolar: preparar cidadãos e cidadãs para compreenderem, julgarem e intervirem em sua comunidade, de forma responsável, justa, solidária e democrática. Assim, os próprios professores perderam a finalidade do ensino e da educação quando só poucas pessoas elaboravam as diretrizes escolares e os livros-texto, deixando-os como meros executores dos rituais de ensino nos quais os processos de reconstrução cultural, que deveriam ocorrer nas salas de aula, perdiam sua importância. O que realmente importava eram as notas escolares que representavam os salários dos operários.

A partir da década de 80, o acelerado processo de intercomunicação e interdependência das economias dos países desenvolvidos passa a se chamar globalização. Esse processo significa transformação nas regras de competitividade que forçam mudanças profundas nos processos de produção e comercialização. Tais mudanças passam a exigir maior flexibilização das regras mercadológicas, com o esgotamento dos modelos taylorista e fordista. As novas necessidades econômicas vão gerar novas demandas educacionais que não deixam de pedir reformas compatíveis. No mundo empresarial, as medidas propostas requerem maior participação da classe trabalhadora na concepção, programação e avaliação dos resultados de suas próprias tarefas. Os empresários são obrigados a sustentar programas de formação permanente de seus funcionários. A formação centrada na especialização se torna obsoleta diante da flexibilidade da produção e dos mercados que se tornaram cada vez mais heterogêneos.

A nova organização da produção já vinha sendo gestada, desde a década de 50 e 60, por Taichi Ohno, engenheiro chefe da empresa Toyota que revolucionou os atuais modelos de gestão e produção que passam a ser reconhecidos como “Toyotismo” ou “Ohnismo”. O novo modelo originou-se da necessidade particular do Japão de produzir pequenas quantidades de muitos modelos de produtos para se adequar à heterogeneidade dos mercados consumidores. Essa é, portanto, a origem que torna esse sistema profundamente competitivo na diversificação, distinguindo-se pelos seguintes fatores: eliminação dos

recursos redundantes; objetivo da qualidade total e envolvimento da classe trabalhadora na tomada de decisões relativas à produção. Outra característica importante dos modelos toyotistas é, segundo Santomé, a ocultação das hierarquias de poder, embora estas sejam reais. O que se discute são os meios e as formas de obter certos produtos, sendo que os verdadeiros objetivos empresariais permanecem obscuros à classe trabalhadora. Nos modelos empresariais descentralizados, a delegação de poder pode ocorrer até determinados limites e os controles tornam-se mais difusos e ocultos (Cf Santome, 1998, p.19).

As considerações acima nos autorizam a reconhecer que o respaldo aos currículos integrados não é neutro e vem de diferentes setores da sociedade contemporânea, entre eles, os modelos empresariais que não deixam de influenciar a política educacional e as reformas curriculares centradas na escola. Reafirmamos aqui a reflexão de Jean-Claude Forquin (1993) ao fazer sua leitura sobre a relação que se dá entre educação e cultura:

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica . Quer se tome a palavra ‘educação’ no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de ‘conteúdo’ da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura (Forquin, 1993, p. 10).

A flexibilização organizativa promovida por instituições e programas escolares não está desligada dos interesses de flexibilização das empresas para adaptar-se com rapidez às mudanças no padrão de consumo. Tanto as políticas oriundas da administração como das modas pedagógicas estão impregnadas de discursos, idéias e interesses gerados e compartilhados por outras esferas da vida econômica e social. Não podemos ignorar que as propostas pedagógicas das atuais reformas, implementadas pelo Governo, não deixam de contribuir com a flexibilização dos mercados de trabalho, se levarmos em conta que existe interdependência entre a esfera econômica e educacional. Entretanto, não podemos deixar de reconhecer que a flexibilidade curricular, a autonomia das instituições escolares, a necessidade de maior formação e atualização dos professores são velhas pautas do movimento

docente e de grupos sindicais mais progressistas, em nome da democratização da sociedade e do exercício efetivo da cidadania, da autonomia dos sujeitos em propor, administrar e avaliar o processo educativo. Contudo acreditamos que as mudanças se dão no processo dialético das práticas sociais. Mesmo que os governos representando setores retrógrados implementem propostas elaboradas por setores progressistas, autoritariamente, as possibilidades de intervenções organizadas coletivamente pelos sujeitos envolvidos é sempre uma perspectiva de corrigir rumos. Como Hernández (1998), acreditamos que os discursos oficiais não garantem que as reformas se efetivarão na prática, se uma nova linguagem não emergir de uma verdadeira participação democrática. Do contrário, não passa de mudanças de linguagem que acabam se transformando em um conjunto de *slogans* destituído de conteúdo. A concepção filosófica da globalização e da interdisciplinaridade não expressa o mesmo sentido em uma ótica positivista e comportamental ou uma psicologia construtivista ou mesmo em uma concepção filosófica da Teoria Crítica. Nesse sentido, Hernández (1998) nos respalda quando avalia as reformas ocorridas na Espanha e chega a duas conclusões, para ele e para nós, de suma importância:

(...) intuí que as inovações educativas promovidas pelos professores nas escolas quando são institucionalizadas, assimiladas e oficializadas podem chegar a cair na rotina. (...) Também vislumbrei o que agora vejo com mais clareza: que o dia em que os projetos de trabalho acabarem por ser oficializados, convertendo-se numa prescrição administrativa, como parece que tentam algumas reformas educativas e perseguem as editoras de livros-texto, com isso, que se ‘coisifiquem’, como aconteceu com outras inovações educativas (Hernández, 1998, p. 20).

À luz dessas questões, consideramos oportuno rever alguns conceitos que estão presentes no ideário dos que propõem reformas educacionais. Destacamos, entre outros, a questão da interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e o ensino por projetos que consideramos as expressões do currículo integrado no contexto das mudanças propostas na perspectiva de qualidade de ensino, outro conceito perpassado de contradições e ambigüidades.

A transdisciplinaridade constitui o marco para a organização do currículo integrado, embora em nossas reformas recentes esse conceito não tenha ultrapassado a retórica reformista. Para Hernández, autor a quem recorrem os autores do projeto de reformulação curricular da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, a

transdisciplinaridade se caracteriza pela definição de um fenômeno de pesquisa que requer a formulação explícita de uma terminologia compartilhada por várias disciplinas e uma metodologia que transcende as tradições de campos de estudo que tenham sido concebidos de maneira fechada:

(...) A transdisciplinaridade representa uma concepção da pesquisa baseada num marco de compreensão novo e compartilhado por várias disciplinas, que vem acompanhado por uma interpretação recíproca das epistemologias disciplinares. A cooperação, nesse caso, dirige-se para a resolução de problemas e se cria a transdisciplinaridade pela construção de um novo modelo de aproximação da realidade do fenômeno que é objeto de estudo (Hernández, 1998, p.46).

Assim sendo, a atenção se volta para o problema, para o tema alvo do objeto de estudo, dando preferência à atuação colaborativa em lugar da individual. A habilidade dos parceiros em dar uma contribuição substantiva a um campo de estudos, baseando-se em organizações flexíveis e abertas, será elemento chave na avaliação da qualidade. Neste sentido a transdisciplinaridade se confronta com o pensamento único da Escola, em torno do qual o conhecimento só pode ser representado no currículo tendo por base a versão de algumas disciplinas. Nessa mesma ótica, Hernández (1998) destaca a contribuição de Herón Silva, Clovis e Santos, (1996), contudo aponta a prática transdisciplinar ainda como possibilidade remota, na área educacional. Mas, para estabelecer esse paralelismo, é necessário que a atitude transdisciplinar - que é observável em campos como o biomédico, a ecologia, a astronomia ou a paleontologia-, no caso da educação, supere a fase na qual agora nos encontramos. Ainda que comecem a estabelecer-se algumas aproximações partindo dessa perspectiva, há um longo caminho a ser explorado; sobretudo por causa da compartimentação do currículo escolar, criada e mantida com as denominadas didáticas especiais que atuam como espécies sindicais, a partir das quais selecionam-se os conteúdos a serem ensinados (Cf. Hernández, 1998, p. 47).

Com o propósito de analisar o currículo integrado, preconizado pelos “Ciclos de Formação”, implantados pela Secretaria Municipal de Goiânia, não poderíamos deixar de fazer essa incursão pela história para localizar as raízes e o processo de construção do pensamento pedagógico sobre os currículos integrados, hoje enfatizados na emergência de novas demandas sociais que não deixam de influenciar, em última instância, a “cultura escolar.

3. O Currículo integrado nos “Ciclos de formação”: uma proposta da Secretaria municipal de Goiânia

Em 1998, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, fazendo coro com outros municípios brasileiro, implanta os chamados “Ciclos de Formação”, com o Projeto Escola para o Século XXI, dando continuidade ao Ciclo Básico já em desenvolvimento nas escolas municipais. Em sua primeira etapa, o projeto abrangeu, em caráter experimental, quarenta unidades escolares distribuídas por Núcleos Regionais selecionadas pelo critério de adesão e especificidade do projeto. Nesse Projeto ficou prevista a universalização da proposta para as 164 unidades escolares já existentes e as que seriam construídas, no período de 1999 a 2000, conforme relatório da SME. Essa decisão amadurecida, segundo os seus propositores, com reflexões críticas sobre “a escola que temos e a escola que queremos e necessitamos,” é tomada reconhecendo-se o papel da escola frente à sociedade plural e globalizada e um amplo consenso no Brasil quanto aos problemas do ensino fundamental obrigatório: alto índice de evasão e repetência escolar, um diagnóstico apresentado, nada animador

O Brasil segundo dados do MEC/INE/SEEC, apresentou, em 1996, 68,7% de defasagem em dois anos ou mais para os alunos do ensino fundamental. Goiânia, no mesmo ano, apresentou o índice global de 25,8% de distorção de 1^a. A 4^a. Séries, nos diversos níveis de dependência administrativa das escolas, com uma tendência maior na 4^a. Série de 34,28%. Se analisarmos as estatísticas SME/CAE/Goiânia – 1997, temos um total de 135 escolas excluídas as de ensino especial e as rurais. De 53.262 alunos matriculados de 1^a. A 4^a. séries, nos turnos matutino e vespertino, há um total de 15.262 alunos em defasagem, o que já nos dá um índice de 2,4%. A exclusão do noturno tem significância, por apresentar, por sua própria característica, índices que variam de 80 a 100%. A variação dos índices 1^a. a 4^a. séries evidencia, se analisarmos cada unidade escolar, uma incidência maior na faixa dos 33% a 55%, embora apareçam outros que vão de 2,78 até 72,09% (SME,1998^a p. 11).

Diante desse cenário, o referido Projeto propõe uma ampla reforma no ensino municipal de Goiânia, incorporando não só as inovações propostas pela LDB 9394/96, mas corrigindo o fluxo escolar, com os estudos de aceleração e ciclagem, visando a não reprovação, como propõe também uma reformulação dos currículos, grade curricular, um intensivo e continuado trabalho de atualização e capacitação dos professores e dos técnicos administrativos da Secretaria, dos Núcleos regionais e Escolas Assim propõe o referido documento:

“... É necessário uma orientação na forma de ensinar, educar e formar nossos cidadãos, substituindo a ‘pedagogia do fracasso’ pela ‘pedagogia do sucesso’, ou seja, é preciso que nosso aluno aprenda e assim, se auto-reconheça, enquanto sujeito capaz de ‘ser’ em nossa sociedade (SME, 1998a, p. 11).

O Projeto foi implantado em 39 escolas da rede municipal de ensino substituindo o Bloco Único de Alfabetização (BUA) iniciado em 1985 que aglutinava a alfabetização e a 1ª série funcionando de forma contínua e ininterrupta. O novo projeto abrangeu 79 turmas, com uma matrícula de 1.490 alunos nos períodos matutino e vespertino, nas turmas de aceleração, 7.838 alunos no Ciclo I e 8.047, no Ciclo II.

De agosto a novembro de 1998, com o I Seminário de Avaliação da Rede municipal de ensino de Goiânia, realizou-se um ciclo de estudos e debates sobre a avaliação escolar, tomando como referência a prática da sala de aula, tendo como objetivo a elaboração do Projeto Escola para o Século XXI. Após esses estudos, a SME tomou como referência a proposta de avaliação experienciada pela Escola Plural de Belo horizonte, na perspectiva de construir o projeto que atendesse a realidade do município de Goiânia. Desse modo saiu, inclusive, a proposta Final de Avaliação do Projeto “Escola para o século XXI”

Esse seminário foi proposto por ocasião da elaboração da Proposta político-pedagógica do projeto Escola para o “século XXI” (“... quando optamos, no primeiro momento, por tomar como referência a experiência de avaliação da escola Plural de Belo Horizonte, um projeto de avaliação próprio, fundamentando na reflexão de (e na) prática pedagógica de uma nova concepção curricular dentro de nossa realidade. O seminário, inicialmente proposto para as escolas onde o projeto Escola para o Século XXI havia sido implantado, tomou corpo e acabou por envolver todas as escolas da Rede Municipal de Ensino (SME, 1998b, 199, p.)

O referido projeto passou por dois momentos de avaliação: no 1º semestre de 1998 e após o primeiro ano de sua implantação. Na primeira avaliação considerou-se as ações propostas no projeto e o desenvolvimento das mesmas no âmbito da estrutura e funcionamento e do processo político pedagógico. A segunda avaliação foi realizada por uma equipe interdisciplinar, através de uma pesquisa etnográfica envolvendo nove escolas.

3.1 Estrutura dos “Ciclos de formação”

A nova estrutura do Ensino Fundamental da rede municipal de Goiânia respaldou-se na LDB/96 que possibilita novas formas de organização da educação básica em seu artigo 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomendar (Brasil, 1996).

Com a opção pela estrutura dos ciclos, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia ampliou a escolaridade básica de oito para nove anos organizando o ensino em três ciclos de três anos cada um, divergindo, portanto, da orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que propõem quatro ciclos de dois anos cada um. Assim, os ciclos da SME estão organizados respeitando-se as fases do desenvolvimento humano com base na teoria construtivista de Piaget: Ciclo I (dos 6 aos 8 anos e 11 meses); Ciclo II (dos 9 aos 11anos e 11 meses); Ciclo III (dos 12 aos 15 anos). Cada ciclo é formado por um coletivo de professores e professoras que conduzem a aprendizagem de forma compartilhada e não individualmente.

A noção de ciclo é pedagogicamente funcional por corresponder melhor a evolução de aprendizagem da criança e prevê avanços na aprendizagem de competências específicas, mediante uma organização curricular mais coerente com a distribuição dos conteúdos ao longo o período de escolarização. A adoção de ciclos tende a evitar as freqüentes rupturas, ou excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo ao permitir que professores adaptem a ação pedagógica aos diferentes ritmos de aprendizagem dos aluno , sem no entanto perder a noção das exigências de aprendizagem referentes ao período em questão (MEC, 1995, p. 11).

Ao romper com o conhecimento linearmente organizado, a SME, por meio dos “Ciclos de Formação”, apontou para a superação do regime seriado na organização dos tempos escolares. As crianças e adolescentes são enturmados de acordo com as fases do desenvolvimento: infância, pré-adolescência e adolescência e não segundo o nível de conhecimento proporcionado pelos conteúdos escolares. Pretendeu-se, neste novo paradigma organizativo do ensino, assegurar uma educação integral a todos os alunos, sem interrupções no percurso escolar. Na proposta de Goiânia, o documento que propõe a reformulação curricular expressa os princípios da nova organização:

Na perspectiva de construir um desenvolvimento integral do aluno, o currículo não deve apresentar uma concepção autoritária de que existe conhecimento absoluto e neutro, independente do contexto onde o processo educativo acontece, nem por outro lado, desprezar a importância dos conhecimentos científicos. Repensar os conteúdos escolares não significa também abandonar

as disciplinas curriculares ou apenas aglutinar a elas temas atuais – é preciso ressignificar os conteúdos. (...) Isso significa romper com um modelo compartimentado em disciplinas isoladas, onde o conhecimento é descontextualizado da realidade, para dar espaço a uma programação de conteúdos coerentes e significativos. Trata-se de um currículo em que as disciplinas se relacionam entre si de forma harmônica, bem como com a realidade contemporânea, cuja finalidade não é a mera transmissão de conteúdos prontos, mas a formação de sujeitos capazes de construir de forma autônoma seus sistemas de valores e, a partir deles, atuar criticamente na realidade que os cerca (SME, , 1998, p. 11).

Nesta concepção, a organização dos “Ciclos de Formação” consiste no redimensionamento do papel da escola e do tipo de formação que ela propicia, deixando de ser apenas lugar de repasse de conhecimentos. Neste sentido, propõe-se minimizar os problemas de evasão e repetência, com a flexibilização dos períodos de aprendizagem e respeitando os diferentes ritmos que os alunos apresentam ao aprender. Pretende-se, assim, que o processo educativo seja assegurado na sua continuidade, dentro de cada ciclo e na passagem de um ciclo ao outro, permitindo que os professores realizem adaptações sucessivas da ação pedagógica, segundo as diferentes necessidades dos alunos. Desse modo, cada ciclo de formação é organizado por um conjunto de princípios e conhecimentos que norteiam o trabalho pedagógico e os projetos que serão desenvolvidos do início ao final da educação básica (Cf. SME , 1998, p. 57).

Com a eliminação da seriação e implantação dos ciclos, a SME pretendeu garantir o acompanhamento dos educandos em suas diferentes idades e situação sócio-cultural. À medida que alcancem os objetivos propostos para cada ciclo, os educandos deverão ter suas vivências enriquecidas e a garantia de continuidade do processo de aprendizagem escolar. Nesse entendimento, a SME propõe trabalhar o currículo integrado através de eixos temáticos, temas geradores e projetos, dentre outras modalidades de organização do trabalho escolar, como forma de integralizar e globalizar significativamente o conhecimento ao longo do Ensino Fundamental.

Nada mais coerente, quando se pensa em avanços que pretendem superar a fragmentação do conhecimento sustentada por uma cultura dualista do ensino fundamental à qual creditamos parcela da desqualificação do ensino brasileiro. Nessa direção, a idéia de que uma proposta curricular corresponde a uma lista detalhada de conteúdos e procedimentos de avaliação para todas as escolas foi superada, entendendo-se que essa definição deve ocorrer

no âmbito do projeto pedagógico de cada escola. Aos órgãos centrais estaria reservada a tarefa de estabelecer os objetivos gerais norteadores dos projetos (Cf. Moreira, 2000, p. 119).

Na análise de Moreira, a proposta da *sola plural* de Belo Horizonte, inspiradora da proposta de Goiânia, não se pautou pelo princípio da interdisciplinaridade adotada por São Paulo e Porto Alegre. O desenho curricular proposto se espelhou, segundo esse autor, no modelo espanhol em vigência, com inserção de temas contemporâneos de apelo social, ultrapassando os campos específicos das diferentes áreas do conhecimento escolar. Assim, “os temas funcionaram como eixos transversais, perpassando as diferentes disciplinas e dotando-as de valor social. A educação para a cidadania constitui tema transversal nuclear, secundarizada por temas como meio ambiente, diversidade cultural, gênero, etnia, sexualidade e consumo” (Moreira, 2000, p. 122). Observou ainda o autor que a proposta da Escola Plural não eliminou as barreiras entre as disciplinas. Portanto, a tendência da fragmentação dos conteúdos ainda se encontra presente, mesmo que os temas transversais sejam adotados como integradores, naquela proposta.

A proposta curricular das onze escolas da rede municipal de Goiânia que compõem o universo de nossa pesquisa, mantém, segundo o nosso entendimento, afinidades com a Escola Plural considerando o seu desenho curricular. Todavia, há aspectos bastante particulares que diferenciam a proposta da Secretaria Municipal de Goiânia das demais propostas. Focalizamos, em primeiro lugar, o processo político em que se deu a implantação do projeto. Não desconhecendo o esforço de inovação e divulgação do projeto Escola para o Século XXI envidado pela equipe proponente, lamentavelmente, os depoimentos vindos das escolas apontam-no como vindo de “cima para baixo”, embora acompanhando de várias promessas de melhoria na área pedagógica. Tratou-se de uma proposta elaborada por uma equipe da SME para as escolas municipais, sem envolvimento dos professores, os mais atingidos em suas práticas pelas mudanças propostas.

De acordo com Perrenoud há três tipos de reforma e considera legítimas as reformas de estrutura e de programas, mas adverte que estas só darão frutos se acompanhadas por novas práticas. Segundo esse autor, o primeiro tipo refere-se às estruturas escolares em sentido restrito: etapas, organização do curso. As reformas de segundo tipo transformam os currículos, porém, isto não é suficiente. É preciso atingir as práticas, a relação pedagógica, o

contrato didático, as culturas profissionais, a colaboração entre os professores. E é contundente quando fala das reforma de terceiro tipo:

Não nos enganemos, a introdução dos ciclos de aprendizagem é uma reforma do terceiro tipo, ainda que aparentemente ela se apresente como uma reforma de estrutura e de currículo. No final das contas, são as práticas profissionais que é preciso transformar. Os valores, as representações, os conhecimentos, as competências, a identidade e os projetos de cada um são, portanto decisivos. Trata-se daquilo que os tecnocratas chamam de ‘fator humano’, que passa pela formação (Perrenoud, 1999, p. 11).

Como se vê, os professores atingidos em suas práticas e saberes deveriam estar, desde o início, mergulhados na discussão do projeto de reforma, mas este não foi o caso do município de Goiânia, fato que, a nosso ver, não só comprometeu a credibilidade e a clareza da proposta, mas feriu, sobretudo, o princípio da autonomia dos professores que justificadamente mostram-se resistentes em assumi-la como um projeto da escola.

As promessas de melhorias, tanto pedagógicas como salariais, funcionaram como estratégias de cooptação, como podemos perceber nas falas de diretores e coordenadores que acompanharam mais de perto o processo de implantação do Projeto “Escola para o século XXI”. Quando perguntamos sobre os motivos que levaram a escola a optar pelos “Ciclos”, obtivemos, entre outras, as seguintes respostas:

O Projeto foi apresentado pela SME, como um projeto inovador, que traria muitas vantagens para o ensino. A escola receberia apoio pedagógico de vários profissionais, como: professor de reforço, coordenador pedagógico, Professores de línguas estrangeiras: Inglês, Espanhol. Outras vantagens como a superação idade /série, reciclagem de pessoal. seria também, uma política de atrair mais alunos para a escola. Nossa intenção era usufruir destas vantagens para não perder a carona. É o velho ditado: “ Quem vai na frente bebe água limpa.” Concretamente, as vantagens se reduziram ao projeto de aceleração que superou de fato a defasagem idade/série; o apoio pedagógico na implantação do Ciclo I. Os demais Ciclos não receberam orientação e nem acompanhamento dos especialistas. Aconteceu justamente o contrário, o quadro de pessoal de apoio foi sendo reduzido até se extinguir. (...) (trecho da entrevista no. 5 - Diretora A)

No ano de 1998 foi realizada uma reunião com os diretores por parte da SME que fez várias promessa de fornecer condições concretas para escola cidadã. Promessas que não foram cumpridas. Contudo a escola implantou os demais ciclos: II e III, nos anos seguintes esperando que os benefícios chegassem, mas não chegaram até hoje. (Trecho da entrevista no.2 – Diretora B)

¹¹- Optamos por transcrever a fala dos sujeitos pesquisados tal qual foram emitidas.

A SME apresentou a proposta com muitas vantagens para a escola. Os professores decidiram entrar no projeto da Escola do Século XXI, mas com muito receio, por não ter muita clareza, especialmente sobre a avaliação (trecho da entrevista no. 4 – Coordenadora A)

A SME convocou os diretores e fez a proposta dos Ciclos dando oportunidade para discutir e optar. Ofereceu várias vantagens, como: aumento de carga horária, maior número de professores, etc., mas que não foram concretizadas. Foi implantada a sala de aceleração para sanar a defasagem série/ idade dos alunos. Os reagrupamentos foram feitos pelo critério de nível de aprendizagem, por decisão da escola. Um ponto positivo foi a redução da reprovação. Os avanços continuaram, em 1999, foram feitos 52 avanços. Não houve preparação dos professores. Estão aprendendo durante o processo, com a prática... (Trecho da entrevista no. 6 – Diretora C)

A gente optou pelo ciclo sem muito conhecimento do ciclo. Foi uma proposta da SME que deu liberdade para a escola, mas a Secretaria oferecia naquela época toda uma gama de facilidades que na realidade não aconteceram todas. Nossos professores, por exemplo... Nós aderimos aos ciclos com a proposta de ta sendo capacitados, de estar tendo uma assistência de recursos, de pessoal mais capacitados nas escolas. E isso não aconteceu. Realmente os professores... ontem ainda a gente comentava isso à tarde, não tiveram uma formação muito específica. O que nós tínhamos era poucos encontros com a SME para diretores e coordenadores que repassavam para as escolas. Então, a implementação dos ciclos ela ficou muito... não teve muita uniformidade. Cada escola implantou do jeito que entendeu os ciclos. Até hoje essa forma de organização é de forma diferenciada nas escolas. Principalmente do ciclo II. cada escola implementou esse ciclo de uma forma. Contempla uma parte de pedagogos. Algumas escolas organizam priorizando os professores de área. Outras já priorizam os pedagogos, os professores referência. Então não existe uma uniformidade. E hoje é que o professor começa a entender a filosofia do ciclo... (Trecho da entrevista no. 5- Diretora D)

A partir desses e de outros depoimentos de igual teor, consideramos que, apesar das intenções de inovar o Ensino Fundamental, por parte dos elaboradores da proposta, os “Ciclos de Formação”, em Goiânia, já nasceram comprometidos em seus princípios democráticos.

Claramente estamos diante da passagem de um “código serial” para um “código integrado” na organização do Ensino Fundamental. Nada mais óbvio que se proponha o currículo integrado. Porém, os dados evidenciam que há uma incongruência quando se apresenta como proposta de trabalho pedagógico, um modelo desenvolvido pela Escola Plural

de Belo Horizonte , sem considerar a realidade local e das escolas municipais de Goiânia. Embora tenha tido a pretensão de implementar o currículo integrado, a proposta fragmentou-se em quatro projetos: Projeto Temático, Projeto de Ação Pedagógica, Projeto de Apoio didático e Projeto de Avaliação.

Implementar currículos integrados torna-se, portanto, uma tarefa bastante complexa para os professores das escolas municipais de Goiânia, a partir do momento em que essa proposta passou, sem diagnóstico de nossa realidade, a ser oficializada como proposta de governo e não como um projeto coletivo das escolas. Pretender a adesão dos professores, sem dar-lhes voz e vez no processo de mudança e sem as condições favoráveis de trabalho, é dar continuidade a uma política reformista que substancialmente nada modifica. Mesmo que alguns professores se sintam

Trabalhar com ciclo, basicamente diferencia do seriado, porque necessariamente precisamos “ser coletivos”. E para obtermos bons resultados é muito importante, dedicação, união e respeito pelo outro. É estar com o aluno e descobrir com ele o que é significativo para a sua vida, é trocar informações, descobrir sentimentos, provocar reações, suscitar atitudes. E acima de tudo é dar as mãos aos alunos para que eles possam descobrir e usar suas potencialidades. Fico feliz por participar dessa experiência, pois sou professora desde 1968 e vejo com alegria que os alunos deixaram de ser “reprodutores de conhecimento” e passaram a ser autores, estão mais participativos, mais criativos (Relato, Questionário – Escola D).

Como bem salientou a professora em seu depoimento, é imprescindível a inclusão dos sujeitos envolvidos por se tratar de um trabalho a ser assumido coletivamente. Hernández (1993) é contundente quando apresenta os projetos de trabalho como inovação o qual pressupõe a participação efetiva dos docentes como sujeitos, no exercício de sua autonomia.

(...) a transgressão se dirige à perda de autonomia no discurso dos docentes, à desvalorização de seus conhecimentos e à sua substituição por discursos psicológicos, antropológicos ou sociológicos que pouco correspondem ao que acontece no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, reivindica as vozes dos docentes frente à dos especialistas e experts, partindo da convicção, assinalada por Stenhouse, de que as inovações ou são realizadas pelos professores ou acabam não acontecendo (Hernández, 1998, p. 13).

3.2. O currículo integrado: uma proposta em construção

Consideramos que os depoimentos e os dados obtidos por questionário e entrevistas, como por participação em reuniões *in loco*, explicitam esforço de mudanças na prática dos professores e professoras e na organização do trabalho escolar com a prática dos projetos temáticos. Todavia essas mudanças apontam um certo hibridismo entre o que Forquin (1993) chama de um “código serial” e um “código integrado”. O relato de uma diretora, quando perguntamos sobre o que mudou na escola com os ciclos, confirma que a integração dos conteúdos escolares não é destacada como mudança significativa, embora o ensino tenha se tornado mais dinâmico:

Mudou alguma coisa? Mudou a forma de tá vendo o desenvolvimento do aluno, a forma de organização por idade. De estar trazendo bem de vagar uma certa aceleração da criança. (...) A gente percebe um prazer maior do aluno. Porque o nosso currículo hoje está organizado de uma forma que ele contempla o interesse do aluno. Ele tem um significado para aluno. Nós trabalhamos em forma de oficinas. Do aluno ta ali lidando com o concreto, com o real. Eu acho que tem dado mais prazer pros alunos. As prioridades no ciclo é de ta levando a criança a aprender pelo prazer, pela integração grande com o ensino, de uma forma mais dinâmica, que ainda não é muito entendida pelos pais. Os pais, principalmente no ciclo II, que é o ciclo que teve uma maior mudança. A gente percebe que o ciclo I, por ter o professor referência ele continuou ainda muito dentro do tradicional. Mas o ciclo II, teve uma reviravolta com esse conjunto maior de professores, ele teve uma mudança maior ,então os próprios pais assustaram muito no início. Porque o aluno sai mais da sala de aula, ele tem mais contato com a aprendizagem, de uma forma prática. E os professores trabalham de forma mais dinâmica, mais lúdica. Então os pais reclamavam que as crianças estavam brincando demais, que as crianças estavam passeando demais. Porque o próprio processo de organização tira o aluno de sala de aula, o aluno está mais solto. Isto causou um certo espanto nos pais. Hoje eles estão mais integrados porque estão vendo os alunos mais participativos. A gente já percebe um prazer muito grande nas atividades culturais. Ele tem aquele prazer em contar história, em fazer um festival de poesia, em tá buscando essa forma. Nós temos saído muito com os meninos para essa parte cultural, participando de visita a museu. , visita ao memorial do cerrado, a escola toda já foi... Então é um ensino assim, que ta procurando ser mais dinâmico. (Trecho da entrevista no. 2).

Segundo o que nos indicaram os dados colhidos, o ensino nas escolas pesquisadas expressa um currículo vivo, dinâmico e lúdico, tanto dentro como fora da sala de aula, com uma gama bastante variada de atividades que requerem participação ativa dos alunos, com a mediação dos professores e professoras. Tentando sistematizar os indicadores da mediação expressa pela prática docente, destacamos: 1) Em sala de aula - a) atividades escritas: exercícios de fixação, elaboração de textos, paródias, jograis, diálogos, relatórios, resumos,

interpretação de textos, vocabulário, estudo dirigido, confecção de painéis, cartazes, produção de música, pesquisa em jornais, revistas, trabalhos de grupos e individuais, auto-avaliação, exercícios psicomotores; b) atividades com exposição verbal: debates, seminários, bate-papo informal, dinâmica de grupo, discussões, exercícios de pronúncia, exposição de idéias, oficinas de leitura, relatos orais, rodas de conversa, diálogos e oficinas; c) atividades artísticas: dança, teatro, dramatizações, competições, criação de brinquedos, música, desenho, pintura, colagem, dobraduras; d) outros: videokê, filmes, jogos e brincadeiras. 2) Fora da sala de aula - pesquisa, leitura na biblioteca, visitas a locais da comunidade, vocabulários ilustrados, diálogos, torneios esportivos, exercícios, apresentações culturais, planfetagens, tarefas escritas, atividades lúdicas e culturais, entrevistas, trabalhos de grupo, jogos pedagógicos, passeios educativos, recreação de campo, exercícios de reforço e complementares, exposição de trabalhos, produção de painéis, música, teatro, diálogos, participação em palestras, atividades extra: pesquisa sobre meio ambiente, saúde, trânsito, drogas, bairro, segurança, visitas a museus, à Câmara Municipal e a cidades históricas, exposições de trabalhos escolares em Feiras de Cultura e Ciências, Mostras Pedagógicas, Comemorações: Dia das mães, Dia dos pais, Carnaval, Festas folclóricas, cívicas e religiosas.

Notamos que as atividades extra-classe estão fazendo parte da prática docente com uma certa relevância, mostrando uma maior aproximação da escola com a comunidade, no aspecto cultural, incluindo visitas, excursões e pesquisas em galeria de artes, museus, zoológico, planetário, estações de tratamento de água e lixo , aterro sanitário, Câmara Municipal, cidades e monumentos históricos etc..

Um ensino ativo, necessariamente, não significa que seja integrado, embora possa estar a caminho da integração. Segundo uma professora, os projetos por temas aglutinadores têm dinamizado a prática pedagógica de sua escola que já realizou vários subprojetos que integram o “Projeto Escola do Futuro”. Em seu depoimento podemos sentir como essas atividades têm reunido esforços de inovação no sentido de integrar conteúdos escolares:

A mudança que ocorre por exemplo, é um trabalho com áreas específicas trabalhando por projetos. Igual estamos desenvolvendo esse semestre, o Projeto Água, envolvendo tudo a respeito da água, visita à Saneago, ao João Leite. É um trabalho de pesquisa envolvendo as crianças. Cada professor que interessa em determinado projeto como esse da água, por exemplo, como já houveram outros, como também já terminaram. Sempre fica esse projeto Escola para o Futuro, que é lá em São Paulo, a gente tem uns projetinhos que sempre em harmonia e com algumas novas normas a estabelecer pelo projeto

da Escola do Futuro. Então as mudanças foram muitas, por que aquele professor estático, de sala de aula, de repente foi pro campo desenvolver com seu aluno tanto o interesse pela pesquisa, pela descoberta. Quanto do próprio professor que largou do quadro-giz, às vezes, um filminho, uma história de biblioteca, pra sair dos muros da escola para a comunidade. Igual o projeto da Dengue, envolveu a escola em peso. Desde o ano de 99. Então não é de agora que os meios de comunicação estão divulgando e tal. Não é de agora...que tem trabalhado com este tipo de projeto é lógico que no início do ano, a gente tem o projeto tema, a gente forma um tema que a gente vai trabalhar o ano inteiro. Esse tema vai se subdividir em vários outros correlatos. Em 2000, por exemplo, englobou o projeto Meio Ambiente. Este projeto do meio ambiente, ele criou “N” outros projetos, todos vindo da Escola do Futuro. Então foram criados vários outros projetos englobando a geografia, a matemática...Isso sem contar, a partir da escola, do bairro, para a cidade, para levar crianças que foram para a Feira, na católica mesmo., participaram da feira que tem todo ano dentro do município. Então esse tema gerador te dá asas para você entrar em N tipos, vários outros assuntos. Porque o meio ambiente é um tema super aberto. Nele está incluído o homem, natureza, onde ele vive, tudo, total, social e cultural também (Trecho da entrevista n.4)

O ensino mais dinâmico emerge da natureza dos projetos de trabalho, como vimos em Hernández (1998), quando ressalta que os projetos devem estar centrados em situações e problemas do mundo real e que tenham significado tanto para o aluno, como para a comunidade. Cabe lembrar que o currículo mais dinâmico e integrado já vem sendo premissa do trabalho docente, nas escolas brasileiras, desde os chamados “centros de interesse” preconizados por Decroly e com a introdução da escola nova. Estas inovações pedagógicas também chegaram às escolas goianas como nos relataram Brzezinski (1987) e Nepomuceno (1994).

Neste sentido, constata-se que a proposta de um currículo ativo está sendo revitalizada, tanto no ideário pedagógico, como nas práticas docentes. Observamos também a utilização a partir do que podemos chamar, na expressão de Hernández(1998), de uma “gramática pedagógica”, e que Forquin (1993) chamaria de “cultura pedagógica”, no trato dos conteúdos escolares, sob a influência do movimento escolanovista. Seria ingênuo de nossa parte esperar por mudanças que já expressassem uma “cultura escolar” na qual o currículo integrado estivesse em pleno vigor nas escolas, pelo toque mágico da reforma implementada com o “Ciclos de Formação” ou pelo movimento da interdisciplinaridade que, até então, não apresentou resultados concretos positivos e relevantes no ensino, conforme análise de Veiga-Neto:

Mas dizer que o movimento pela interdisciplinaridade foi (e é) importante não significa dizer que ele tenha necessariamente produzido resultados concretos positivos e relevantes. Muito freqüentemente, a um discurso pedagógico forte e de ampla circulação não correspondem ações educacionais de mesma intensidade e na mesma direção (Veiga-Neto, 1997, p. 65).

Confirma-se o que Saviani observou em 1981, no seu artigo: “Tendências Pedagógicas Contemporâneas”, a respeito do ecletismo que caracterizou a prática pedagógica ao assimilar elementos da pedagogia tradicional, da pedagogia nova, da tendência tecnicista e das teorias crítico-reprodutivistas:

Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional.(...) Mas o drama do professor não termina aí. A essa contradição se acrescenta uma outra: além de constatar que as condições concretas não respondem à sua crença, o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do trabalho, isto é, ênfase nos meios (tecnicismo). (...) Aí está o quadro contraditório em que se encontra o professor: sua cabeça é escolanovista, a realidade é tradicional; (...) rejeita o tecnicismo porque sente-se violentado pela ideologia oficial; não aceita a linha crítica porque não quer receber a denominação de agente repressor (Saviani, *apud* Libâneo, 1985, p. 20).

O próprio relatório de avaliação do Projeto “Escola para o século XXI” destacou que o trabalho com projetos, proposto como uma das formas de viabilizar o currículo integrado, vinha oferecendo dificuldades e equívocos na sua prática:

A partir da leitura e análise dos protocolos, algumas considerações sobre o trabalho com projetos em sala de aula podem ser feitas: para a maioria dos professores da rede, esse é uma inovação, pois os primeiros contatos com essa forma de trabalho se deram a partir do início do ano de 1998, ou seja, um semestre antes da realização desta avaliação.(...) Podemos observar que, apesar do curto período de implantação dessa proposta, nas salas analisadas ocorreram tentativas de desenvolvimento de projetos, alguns com significativos avanços, porém, outros de forma equivocada...o que é um fato esperado, pois esta perspectiva requer mudanças de paradigmas dos docentes, pois o trabalho com projetos implica, mais do que técnica, postura que envolve concepção de cidadania, de educação, de escola, de ensino e aprendizagem (SME, 1998c, p. 32).

O relatório da SME, porém, não esclarece quanto aos aspectos equivocados que envolveram a prática dos projetos, mas aponta como causa o desconhecimento por parte dos

professores, não da teoria de projeto, mas de concepção de cidadania, de escola, de ensino e aprendizagem. Podemos questionar se os professores teriam suficiente clareza do porquê da mudança.

Como Forquin (1993) assinalou, as expectativas em torno de novas práticas no interior da escola desconhecem a especificidade da “cultura escolar” que se move entre o tradicional e o novo, e que, sem a pressa das reformas, não se efetiva como um decalque do que lhe é impingido pelos reformadores. Acreditamos que essa observação seja válida também em relação às reformas consideradas avançadas e inovadoras.

Assim como a escola brasileira não assimilou a proposta escolanovista em sua prática pedagógica como uma *cartilha*, acreditamos que a proposta dos “Ciclos de Formação” também não se efetivará como *xerox* na prática escolar proposta pelos inovadores. Além da lentidão característica da *cultura escolar*, em assimilar novas propostas, não se pode pretender mudanças profundas quando se impõem reformas sem que os professores se sintam co-autores e capazes de assumir os riscos de uma transgressão, vez que sua prática parecia, até então, coerente com o modo de mediar a relação do aluno com o conhecimento em um currículo seriado. No paradigma tradicional, o pressuposto é de que o indivíduo desenvolve melhor suas habilidades como sujeito passivo, espectador, e o professor segue um currículo preestabelecido, de modo linear, seqüencial, com base em objetivos e planos rígidos, sem levar em conta a ação do sujeito e sua interação com o objeto, sua capacidade de criar, planejar e desenvolver tarefas com significado. Neste sentido Hernandez (1993) levanta uma outra questão de ordem mais ampla:

Mas as coisas são assim e resistem a mudanças porque essa “gramática curricular” permite organizar as escolas em compartimentos estanques chamados departamentos, reafirma a identidade dos docentes vinculado-a a uma disciplina; reduz seu esforço, porque lhes permite ensinar o que aprenderam em sua licenciatura universitária; favorece o controle dos alunos que se encontram movimentando-se de uma matéria para outra sem encontrar relações entre elas e com suas próprias vidas; permite uma estruturação do tempo e do espaço que lembram a que nos oferece uma programação de televisão; possibilita o negócio do livro-texto... (Hernández, 1998, p. 30-31).

Entretanto, podemos afirmar que os princípios do currículo integrado já vêm sendo, dialeticamente, incorporados à prática dos professores e professoras das escolas brasileiras, como já assinalamos, uma vez que a prática educativa mais integrada é uma velha

busca dos educadores desde os “centros de interesses” de Decroly e, nesse processo, essa prática vem ganhando um estilo próprio, configurando uma *cultura escolar*.

Dentro de condições limitadas, os professores e professoras têm rompido barreiras e criado espaços de explicitação das contradições e das dificuldades, em diálogos pedagógicos, debates, ações e intercâmbios, não apenas no âmbito da escola, mas também fora dela, para levar adiante a integração dos conteúdos escolares pela via dos projetos temáticos. Contudo, não deixam de mostrar desconfiança em relação à consistência das inovações propostas pelos reformadores, ainda que bem intencionados.

Consideramos também que se abrem espaços significativos com a nova organização dos ciclos para viabilizar uma maior integração do trabalho pedagógico, possibilitando discussões sobre problemas que têm emergido da prática cotidiana e gerado ações colegiadas envolvendo o planejamento, a metodologia e a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Contudo, esses espaços, conforme relatos dos professores, vêm sendo inviabilizados com a burocratização do trabalho pedagógico centrado na avaliação descritiva que não perdeu seu caráter controlador da prática educativa, contrariando os próprios princípios dos “Ciclos de Formação.”

O indício do não-envolvimento dos professores como co-autores da proposta dos ciclos expressa-se pelo número significativo de professores que se omitiram deixando de conceituar o currículo desenvolvido na sua escola. Os que formularam um conceito limitaram-se em caracterizá-lo como flexível; interdisciplinar; participativo; adequado aos interesses dos alunos; sócio-interacionista; voltado para a formação da cidadania; eixo que direciona todas as atividades no processo-ensino aprendizagem. Ou ainda: “conteúdos mínimos para cada nível, conforme o ciclo e inclui os temas transversais e atividades que envolvem o interesse dos alunos.

Queremos ressaltar que, aparentemente, não houve consenso quanto às representações dos professores quando emitiram o conceito de currículo, considerando que os termos empregados foram incorporados do ideário construtivista, como *slogans*, sem maior aprofundamento. Observamos também que o termo “currículo integrado” apareceu com pouca frequência. Presumimos que a dificuldade de formular o conceito de currículo talvez esteja associada à ausência de discussão sobre as mudanças que envolveriam o currículo na proposta

dos “Ciclos de Formação”, mas também se deva à dificuldade de interpretação que a polissemia do termo currículo implica em nossa cultura pedagógica.

Segundo Libâneo (1983), o educador escolar é um profissional preocupado com o fazer, o que não significa, porém, negar a necessidade de uma reflexão sobre o seu sentido político em virtude de que “toda prática é o fundamento, limite do conhecimento e critério de validação da teoria, como também porque o trabalho escolar é um fazer de fato, uma atividade eminentemente produtiva”. A reflexão crítica sobre a ação pedagógica escolar somente faz sentido, segundo esse autor, com base em fatos da realidade objetiva, das situações concretas que envolvem o funcionamento da escola (Cf, Libâneo, 1983, p. 24).

Para Sacristán (2000), ao considerar a atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na sua concretização. Nesse sentido, reconhecer que o currículo se configura como uma prática é, ao mesmo tempo, reconhecer que o professor, como agente ativo, é também configurado por ele: “o currículo molda os docentes, mas é traduzido, na prática por eles mesmos, a influência é recíproca.” Outro aspecto considerado por esse autor refere-se à consciência ou ponto de vista predominante no pensamento pedagógico de que os professores constituem um fator condicionante da educação, o que se concretiza no seu papel mediador nos processos de ensino, dentro do que se convencionou chamar “paradigma mediacional centrado no professor.”

Convencidos por esses argumentos, procedemos a uma análise sobre a prática pedagógica desenvolvida pelos professores nas escolas que vivenciam o processo de implementação dos “Ciclos de Formação”, considerando o planejamento, a metodologia e a avaliação como referência de nossa análise (Anexo)

3.2.1. O planejamento e sua prática

Embora os professores aleguem, de maneira geral, reduzida participação na proposta de implantação dos “Ciclos de Formação”, a participação na elaboração da proposta curricular apresentou índices significativos: 61% participaram apresentando sugestões verbais; 59% discutiram a proposta em reuniões; 46,2% estudaram em equipe o projeto a ser implantado, enquanto 36,5% apresentaram sugestões por escrito e 14,% fizeram estudos comparativos 3,6% participaram de outra forma.

A maioria dos professores (78,%) realiza o planejamento com seus pares, mas o realiza também individualmente (55%) e com assessoria da coordenação pedagógica (50 %). Os conteúdos são planejados em forma de projetos temáticos por 85% dos professores, mas também por disciplina (55%). Alguns afirmaram que elaboram módulos instrucionais por ciclo.

O planejamento elaborado como projeto temático é considerado como prática freqüente, por 86% dos professores e 55% dos professores consideram que seja o plano de aula por disciplina. 24% apontam os módulos instrucionais e 9% outros instrumentos.

O período previsto para que se cumpra o planejado é determinado pelo ritmo de aprendizagem dos alunos, segundo 67% dos professores, enquanto 44% atendem o ritmo individual de cada aluno, 38% planejam para o período de um ano letivo , 21% não têm previsão de tempo e 12% têm como critério, a bimestralidade. 89% dos professores têm a prática do replanejamento no decorrer do processo ensino- aprendizagem e alegam como motivos: a) a necessidade de adequar o ensino à realidade da turma; b) atender necessidades dos alunos; c) alcançar os objetivos; d) reformular metodologias de ensino em função do processo ensino-aprendizagem visando maior aproveitamento por parte do aluno, sanar erros, necessidade de buscar novas estratégias diante do que não deu certo, não cair na rotina, adequar o tempo, atualizar conteúdos, tornar o trabalho mais eficiente, avaliar o trabalho do professor e dos alunos, evitar a improvisação, etc. Alguns professores (14%) não informaram sobre esta questão.

Segundo uma professora, os “Ciclos de Formação” têm possibilitado maior autonomia dos docentes com relação ao plano curricular chegando ao nível de decisões quanto às mudanças no calendário escolar

Para melhor desempenho de um profissional da educação, mais precisamente, o professor, é preciso falar e destacar sua autonomia adquirida com a ciclagem, incluindo o Plano Político-Pedagógico que já sem sombra de dúvida a maior conquista. Onde podemos assegurar um trabalho dentro da atividade regional de cada escola. Autonomia esta que desenvolvemos desde o currículo até o planejamento de possíveis mudanças no calendário escolar, adaptando-o às necessidades da escola. (Relato-Questionário, Escola C)

Além de maior autonomia dos professores, os dados colhidos revelam que a prática docente está coerente com os princípios de flexibilização do processo ensino-aprendizagem preconizado nos documentos da SME, que dão prioridade metodológica para integrar os conteúdos de ensino, o desenvolvimento de projetos de trabalho, temas geradores e eixos temáticos que apontam para uma nova visão da prática docente.

Na perspectiva de trabalhar o currículo integrado, sob uma outra visão de planejamento do ensino e organização de aprendizagens mais significativas das áreas curriculares, é que se destacam os eixos temáticos, temas geradores e projetos de trabalho dentre outras formas de organização do trabalho na escola. Vale lembrar que esses projetos de pesquisa não são uma disciplina ou um conteúdo a mais, mas sim uma forma de se integralizar e globalizar significativamente o conhecimento na escola (SME, 1999, p.19).

A despeito da proposta da SME, destacar que os eixos temáticos, os temas geradores e os projetos de trabalho são formas de se integralizar e globalizar significativamente o conhecimento na escola é preconizar uma nova visão de planejamento do ensino e organização da aprendizagem, os professores não apontaram essa metodologia como experiência de impacto significativo nas suas práticas. O currículo vai se revelando híbrido, ora disciplinar, ora integrado. O que podemos deduzir é que os projetos de trabalho se apresentaram para os professores como uma mudança de método ou como uma pedagogia diferenciada e não como uma nova concepção de educação e de escola com implicações profundas no papel do educador, como Hernández (1998) enfatiza. Na ótica desse autor, os projetos de trabalho priorizam os conhecimentos e problemas que circulam fora da escola e que vão além do currículo básico. Nesta perspectiva, o educador assumiria o papel de problematizador da relação dos educandos com o conhecimento e passaria a atuar como aprendiz e, juntamente com os alunos, construiria experiências substantivas que permitam atividades investigativas e ajudem os alunos a darem sentido às suas vidas, no confronto com o mundo em sua volta. O diálogo é tido como gênese desse processo, e a perspectiva histórica torna-se fundamental à medida que supõe diferentes cenários e responsabilidade dos alunos em “aprender dos outros e com os outros.” Neste sentido, a organização do currículo não se pautaria por disciplinas com conteúdos fixos e estáveis, mas por uma concepção de currículo integrado, que tenha como horizonte educativo os objetivos propostos para o final da escolaridade básica. O currículo, nesse enfoque, configura-se como um processo em construção no qual a ênfase seria dada pelos intercâmbios entre os docentes e ao aprender de modo permanente (Cf. Hernández, 1998, p. 89-90).

O período previsto para que se cumpra o programa dos conteúdos escolares é determinado pelo ritmo de aprendizagem dos alunos, segundo 67% dos professores, enquanto 49% informam também que o planejamento atende ao ritmo de cada aluno. Contudo, 38% dos professores planejam para o período de um ano letivo, e 21% não têm previsão de tempo e outro apontou, como critério de tempo, a bimestralidade. Esses dados evidenciam que a maioria dos professores tem atendido ao princípio de respeitar o ritmo de aprendizagem da turma e do aluno, flexibilizando o tempo, embora exista, por parte de alguns, a preocupação em esgotar os conteúdos planejados por período anual e não por ciclos. Em atendimento a esse princípio, a maioria replaneja os conteúdos em função das necessidades de aprendizagem dos alunos o que revela também uma flexibilização do planejamento face à realidade com a qual se trabalha.

Teoricamente, segundo Martins (1989), a Didática prepara o professor como um profissional liberal que detém o controle do processo e do produto do seu trabalho, do qual fazem parte a concepção, a execução e o controle. Todavia, a didática prática, ocorrendo em uma organização de trabalho em que o professor é assalariado do ensino e submetido a uma hierarquia de funções dentro da escola, faz com que ocupe a posição de executor de tarefas, não possibilitando seu controle sobre o processo de ensino e seus resultados. Deriva daí a fragmentação do seu fazer e a busca de alternativas metodológicas.

Se considerarmos que o planejamento curricular contém a proposta geral de experiências que deverão se incorporar aos diversos componentes curriculares, indo das séries iniciais às séries terminais, como o concebe Vasconcellos (2000), na atual estrutura dos “Ciclos de Formação”, supõe-se que os professores ganharam espaço para o exercício de autonomia em relação ao controle do processo de ensino, a partir de sua concepção, o planejamento. Neste aspecto, há maior possibilidade de um trabalho mais crítico, criativo, portanto mais significativo, o que não os poupa de conflitos, divergências e da necessidade de revisão e de reformulação de seus propósitos no confronto com a realidade.

Contudo, para compreendermos como se dá hoje o planejamento curricular nas escolas da rede pública de ensino, é preciso considerar que, na história da educação brasileira, diferentes concepções do processo de planejamento acompanharam os diferentes contextos político-econômico-culturais. Conforme Ott (1984), três grandes concepções de planejamento

vão se manifestar em diferentes momentos históricos: o planejamento como *princípio prático*, o planejamento como *instrumento normativo* e o planejamento *participativo*.

Segundo estudos realizados por Vasconcellos (2000), a primeira concepção está relacionada à concepção tradicional de educação. O planejamento sem preocupação com a formalização, é realizado pelo professor tendo este as tarefas de sala de aula como guia para retomar as aulas ao longo de vários anos. Os chamados passos formais de instrução de Herbart (1806- 1844) são ilustrativos do que se poderia caracterizar mais como roteiro do que propriamente como planejamento. O planejamento instrumental normativo, segundo esse autor, só apareceria no Brasil no final da década de sessenta. De caráter cartesiano e positivista, caracteriza a fase tecnicista da educação, na qual o planejamento se apresenta como a grande solução para a improdutividade do sistema escolar sem, porém, apontar as questões de ordem sócio-econômica e política, pautando-se pela neutralidade, normatividade e universalidade.

Para o mesmo autor, o movimento escolanovista, ao enfatizar a espontaneidade e o interesses dos alunos, gerou críticas e polêmicas em torno dos planos de ensino previamente determinados. Os temas amplos vão determinar o novo estilo de planejar. Os passos seriam definidos de acordo com os interesses que emergiam dos alunos.

O planejamento instrumental normativo, segundo esse autor, só apareceria no Brasil no final da década de sessenta. De caráter cartesiano e positivista, caracteriza a fase tecnicista da educação, na qual o planejamento se apresenta como a grande solução para a improdutividade do sistema escolar sem, porém, apontar as questões de ordem sócio-econômica e política, pautando-se pela neutralidade, normatividade e universalidade.

O rigor teórico na sua elaboração, ao explicitar os objetivos instrucionais, acabou justificando ideologicamente sua centralização nas mãos dos especialistas, processo que resultou na expropriação do quefazer¹¹ do educador e no esvaziamento da educação como conscientização. Esse fato, conseqüentemente, levou a uma crescente alienação e controle externo da prática educativa, exacerbado pela supervisão educacional. Desse processo resultou a dicotomia do trabalho pedagógico no interior da escola, entre o pensar e o fazer na

¹¹ “quefazer” termo empregado por Vasconcellos (2000).

educação, entre aqueles que pensam e decidem (os técnicos) e aqueles que executam (os professores). A partir desse momento, mitifica-se o planejamento como ação capaz de garantir automaticamente o ensino de qualidade. Planejar, nessa acepção, passou a significar operacionalizar os objetivos instrucionais com os quais deveriam manter coerentes os conteúdos programáticos, as categorias de ensino e a avaliação.(Cf. Vasconcellos, 2000, p. 30-31).

Contraopondo-se a essa visão, encontramos o planejamento participativo que tem a consciência, a intencionalidade e a participação como fundamento mais marcantes. Essa noção de planejamento reflete a resistência dos educadores ao modelo anterior e a busca de formas alternativas de educação como prática transformadora. Percebido como instrumento de intervenção no real para operar mudanças, o planejamento tem como horizonte uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.

Interpretando Castoriadis (1995), Vasconcellos (2000) reafirma que planejar é elaborar o plano de mediação e de intervenção na realidade, aliado à exigência decorrente de sua intencionalidade, de colocar esse plano em prática. Assim, o plano enquanto produto é provisório e configura-se como momento de amadurecimento e de clareza no processo de planejamento, ao determinar as condições, objetivos e os meios que se apóiam sobre um determinado saber. Aí encontram-se a sua força e o seu limite, de um lado pode direcionar a ação, de outro, está sujeito a ficar ultrapassado pelo fluxo do real.

Temos então, a dialética da ação humana consciente e intencional entre ação e reflexão. É preciso ficar claro, no entanto, que não se trata de etapas que se sucedem mecanicamente: uma da reflexão, outra ação. Trata-se de predominância de uma sobre a outra, mas não justaposições estanques, dicotômicas. (Vasconcellos, 2000, p. 81).

Na ótica desse autor, a tentativa de colocar em prática o pensado é a forma de assegurar a unidade do processo., do contrário, corre-se o risco de se estabelecer a dicotomia entre o pensar e o fazer, entre conceber e realizar, entre teoria e prática, o que caracterizaria uma atividade alienada. Planejar é elaborar e realizar interativamente, sendo a avaliação parte integrante da ação de intencionalidade, o que caracteriza a práxis. (Cf. Vasconcellos, 2000. p. 82).

Para restaurar o caráter emancipatório do planejamento é necessário que se busque o seu conceito integral. Frisa ainda esse autor: “Planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensou” (Vasconcellos, 2000, p. 79).

Ainda, de conformidade com esse autor, o planejamento, enquanto transformação de representações, torna-se mediação teórico-metodológica para a ação que, em função de tal mediação, passa a ser consciente e intencional. Neste sentido é preciso fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, é preciso “amarrar, amadurecer, condicionar, estabelecer as condições, tanto objetivas como subjetivas” “Isto é fazer história. Uma história de fazer elo consciente entre passado, presente, futuro. Há um fluxo do tempo, dos acontecimentos e o planejar é tentar interferir nesse fluxo, no devir” (Idem). *Realidade, Finalidade e Plano de Ação* são as três dimensões básicas do processo de elaboração do planejamento, na ótica desse autor.

O conhecimento da realidade torna-se imprescindível enquanto ponto de partida e ponto de chegada bem como o campo de caminhada. A ela estão referidos tanto o para quê, quanto o quê do plano. Nesta dimensão, a teoria tem como função interpretá-la através de pesquisa, cujo resultado é a produção de conhecimentos, ou seja, saberes que se articulam em conceitos, hipóteses, teorias, etc. Assim, na interação com a própria realidade vai se configurando um projeto dinâmico decorrente da sua finalidade aberta. A reflexão é teleológica enquanto referida a um estado futuro, portanto ao vir a ser (futuro), mas possível de se realizar. Neste sentido, a mudança da realidade exige imaginação, criatividade enquanto possível realização de uma organização diferente que ainda não temos, porém possível. (Cf. Vasconcellos, 2000, p. 74 –75)

Segundo ainda esse autor, o Plano de mediação prevê as ações, os movimentos, a seqüência das operações a serem executadas na perspectiva de transformação da realidade: elabora-se um plano de intervenção. Enquanto a finalidade corresponde a uma antecipação de um estado a ser alcançado, o plano já se refere à antecipação do processo a ser desencadeado na passagem de um estado a outro. Prefigura-se uma ação a fazer, a imagem mental do caminho a ser seguido: como ocupar o tempo, o espaço e os recursos. Torna-se fundamental que a consciência não se limite apenas a representar o próprio fim, mas que este fim direcione igualmente a ação nele implicada. Portanto, há uma relação dialética entre as três dimensões,

o que significa que uma supõe , nega e supera as demais. Contudo, Vasconcellos (2000) argumenta que a atividade humana alienada, em que alguns pensam e decidem, outros executam, acaba por fomentar a prática comum de fazer planos por mera formalidade, sem compromisso com sua execução. Encontramos em Sacristán o mesmo entendimento quando expressa:

É preciso lembrar que, precisamente, o trabalho dos professores não se caracteriza nos sistemas escolares e curriculares dominantes da maioria dos sistemas educativos por dispor de amplas margens de autonomia e de possibilidades para tomar decisões que se apóiem numa estrita lógica profissional, ao estilo das profissões liberais em nossa realidade. O trabalho do professor é a caracterização dos encargos que a sociedade e o sistema educativo atribuem ao docente. As decisões sobre educação e sobre práticas de ensino foram tiradas do professor, se é que alguma vez ele as teve. As decisões são tomadas pela regulação burocrática do sistema educativo, os agentes que lhe apresentam o currículo, o ethos profissional de grupo, o clima da escola. (...) A competência dos professores não está em planejar tarefas próprias ou escolher a partir do conhecimento profissional coletivo. Tem a ver muito mais com sua capacidade para prever, reagir e dar soluções às situações pelas quais transcorre seu fazer profissional num campo institucionalizado. (...) Por isso, a renovação pedagógica é, em muitos casos, um discurso de resistência frente ao dado, sobretudo quando se parte de um sistema rígido e burocratizado (Sacristán, 2000, p. 243-244).

Não há dúvida de que os “Ciclos de Formação”, com a proposta do planejamento participativo decorrente da metodologia dos projetos de ensino, são uma convocação para se criar uma nova cultura de planejamento no qual o planejar seja **do** grupo e não **para** o grupo como propõe Vasconcellos (2000). Esse autor distingue três níveis de participação: a institucional que remete ao tipo de proposta feita para a elaboração do planejamento; a individual que tem a ver com o grau de envolvimento da pessoa resgatando a condição de sujeitos; a coletiva que se refere à organização dos sujeitos, a qual pode favorecer a articulação de um conjunto de forças em torno de uma mesma direção aumentando as chances de que as mudanças se efetivem. Para este autor o “o problema maior não está tanto em se fazer uma mudança, mas em sustentá-la.

Podemos vislumbrar que a proposta dos “Ciclos de Formação” pode abrir caminhos nessa direção, se assumida e ou ressignificada pelos professores como co-autores de seus propósitos inovadores. Contudo, é bom lembrar que, em se tratando de ação humana, historicamente construída, essas práticas não são sucessivamente substituídas, encontrando-se presentes em um mesmo espaço educativo e, não raras vezes, no mesmo sujeito (Cf. Vasconcellos, 2000, p. 31).

O currículo integrado, coerentemente, requer que o planejamento seja entendido como um processo contínuo e dinâmico de reflexão, de tomada de decisão. Ao ser colocado em prática, só fará sentido se permanecer na memória viva como guia da ação. É o que nos lembra Fusari neste trecho:

O Planejamento da educação escolar pode ser concebido como processo que envolve a prática docente no cotidiano escolar, durante todo o ano letivo, onde o trabalho de formação do aluno, através do currículo escolar, será priorizado. Assim, o planejamento envolve a fase anterior ao iniciar as aulas, o durante e o depois, significando o exercício contínuo de ação-reflexão-ação, que caracteriza o ser humano (Fusari, *apud* Vasconcellos, 2000, p.80).

O planejamento curricular é concebido como a espinha dorsal da escola por conter a proposta geral das experiências da aprendizagem que serão incorporadas nos diversos componentes curriculares, indo das séries iniciais até às finais. Nesta pesquisa estamos nos referindo de modo especial ao planejamento curricular mediado pela prática docente nos “Ciclos de Formação” que, segundo Vasconcellos (2000), configura-se como o projeto de ensino- aprendizagem que pode se subdividir em projeto de curso e plano de aula.

Evidentemente, o planejamento aqui se coloca no plano da ação, do fazer, mas traz na sua estruturação as concepções de educação e de currículo que vão orientar a organização do trabalho pedagógico. Assim, quando,

(...) por currículo se entendeu de forma dominante o compêndio de conteúdos, planeja-lo é fazer um esboço ordenado do que deveria transmitir ou aprender seqüenciado adequadamente... Se por currículo se entendesse um conjunto de objetivos para serem alcançados junto aos alunos, o plano é a estrutura e ordenação precisa dos mesmos para obtê-los por meio de certos procedimentos concretos. Finalmente, se por currículo entendemos a complexa trama de experiências que o aluno obtém, incluídos os efeitos do currículo oculto, o plano deve contemplar não apenas a atividade de ensino dos professores, mas também todas as condições sociais na aula e na escola, uso de textos escolares, efeitos derivados das práticas de avaliação, etc. (Sacristán, 1995, p.230).

3. 2.2. Os projetos enquanto metodologia de ensino e seus desafios

Quando falamos em ensino integrado, necessariamente o planejar, o executar e o avaliar são momentos articulados, não estanques, sobretudo quando a proposta metodológica pauta-se pela filosofia de projetos como preconizam os “Ciclos de Formação. Aqui, porém,

vamos verticalizar a questão da metodologia de projetos como uma nova cultura escolar com base nos estudos de Forquin (1993) e de outros mentores teóricos da proposta de projetos, como Hernandez (1998).

Quanto à metodologia da aula, 88% dos professores recorrem aos estudos e atividades em grupo, 86% dos professores afirmam ter como prática a aula expositiva dialogada ou expositiva e 40% têm outras práticas. Os alunos realizam em sala de aula atividades individuais propostas pelos professores, atividades coletivas também propostas pelos professores e, com menor frequência, realizam atividades propostas pelos alunos sob a orientação do professor.

Segundo 69% dos professores, os seus alunos dispõem de fontes de informação, como: livros, jornais, revistas, filmes, vídeos e outras não especificadas. 30,% apontam entre estas fontes o uso da internet e 10% assinalam que seus alunos dispõem de documentos e pessoas da comunidade como fonte de informação.

Quanto aos espaços utilizados no ensino, além da sala de aula, 57% dos professores ministram aula na biblioteca e 42% contam com a sala de vídeo, enquanto 17% usam o laboratório de informática e 9% utilizam laboratórios de ciência. Além desses espaços, outros são também utilizados, como a quadra poliesportiva, geralmente pelos professores de Educação Física.

Quanto às fontes dos conteúdos trabalhados com seus alunos, segundo 81% dos professores, têm como fonte primeira, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), 65,5% apontam também como fonte a proposta curricular elaborada pela equipe de professores de cada ciclo. Os livros didáticos foram apontados como fonte dos conteúdos por 56% dos professores. A proposta curricular dos ciclos foi apontada também como fonte por 48% dos professores. Outras fontes, não especificadas, foram apontadas por 4% dos professores.

A integração dos conteúdos acontece através dos temas planejados, segundo 75% dos professores, enquanto para 55% a integração depende do assunto em questão e para 42% a integração se dá entre todas as disciplinas, porém, 41% assinalam que a integração se dá entre algumas disciplinas. Com relação à integração entre os ciclos, 55% dos professores assinalam que esta acontece no ciclo II. Outros 53% percebem a integração do primeiro ao último ciclo, enquanto 50,5% apontam que há integração dos conteúdos no ciclo III. Mas, na ótica de 33%, a integração acontece entre alguns conteúdos quando se trabalha

interdisciplinarmente. No cotidiano da sala de aula, para 74% dos professores, a relação teoria e prática acontece naturalmente, enquanto para 34% a prática assume maior relevância e para 25% a teoria é privilegiada em relação à prática. Para 11% a relação teoria e prática não é alcançada.

A questão da metodologia, no que se refere à integração dos conteúdos escolares, ainda implica dificuldades que, na visão de alguns professores, decorrem de modo especial do fato de ser um modelo importado que deve ser adaptado à nossa cultura e também da formação seriada dos professores, como revelam os seguintes depoimentos:

Gosto muito do sistema de ciclos implantado nas escolas públicas, mesmo sabendo que é um modelo copiado da Espanha, mas que naturalmente estamos tentando ajustá-lo à nossa cultura, às especificidades de cada região. Encontramos muitas dificuldades na implantação por não termos sido preparados adequadamente para uma mudança tão radical. O ciclo exigiu e exige uma reflexão profunda e séria de nossa postura e prática pedagógica diária. O ciclo permite uma flexibilidade tal que podemos conhecer mais profundamente o aluno e fazer uma mediação mais efetiva. As “rodas de conversa”, para o relato de experiências, discussão e reflexão sobre temas a serem trabalhados tem sido momentos riquíssimos de desenvolvimento da oralidade, desenibição e construção de conceitos. (Relato -Questionário-Escola E)

A maior dificuldade encontrada é colocar em prática a teoria do ciclo como interdisciplinaridade e currículo participativo. Os professores têm uma formação seriada e não houve apoio freqüente e capacitado por parte da SME neste sentido. O que existe nas escolas em que trabalhei é uma teoria maravilhosa, mas na hora da prática a coisa não acontece. Os professores se fecham, nós temos medo e isso emperra a interdisciplinaridade e formulação do currículo participativo. (Relato -Questionário - Escola C)

Estamos enfrentando dificuldades na integração de conteúdos e nas formas de avaliação e buscamos com humildade, alterações, reavaliações. Estamos progredindo, mas precisamos de apoio e de recursos para desenvolvermos melhor nossos projetos. (Relato, Questionário- Escola F)

Na tentativa de melhor compreendermos a prática que os professores desenvolvem, ao mediar o acesso dos alunos ao conhecimento pela via dos projetos recorreremos ao conceito de “globalização” na prática dos que ensinam que, segundo Hernández e Ventura, possui três sentidos: somatório de matérias, interdisciplinaridade e estrutura de aprendizagem.

A globalização como “somatório de matérias” é a que se encontra na prática escolar de forma mais generalizada. Ocorre quando, a partir de um tema sugerido na turma ou

vindo de programas oficiais ou em livros-texto, propõe-se aos alunos formas de estabelecer relações. Faz-se confluir diferentes conteúdos de várias matérias em torno do tema escolhido. Os problemas de matemática, os textos de linguagem, as experiências propostas à turma se aglutinam em torno de um tema comum. O modo de relacionar está centrado no docente uma vez que cabe a ele tomar decisões sobre as conexões que vão ser estabelecidas entre as diferentes matérias. Nessa concepção de globalização, é o professor ou a situação os que forçam o estabelecimento de conexões disciplinares. Variando ou desaparecendo a pressão, opta-se por trabalhar de forma autônoma cada matéria, as seqüências organizativas dos conhecimentos escolares são realizadas através de centros de interesse ou unidades didáticas.

Consideramos que as escolas pesquisadas optaram por essa modalidade, também induzidas pelo primeiro Projeto Temático: “Cidade e Cidadania”, proposto como modelo para interdisciplinar os conteúdos e que, na nossa análise, também assumiu a característica somatória, uma vez que as diferentes disciplinas se aglutinaram em torno de um tema, como indicou a proposta-político-pedagógica “Escola para o Século XXI.”

Neles, os alunos podem escolher um tema, que costuma coincidir ou ser transformado pelo professor num programa de curso. É o professorado quem proporciona as fontes de informação e que estabelece as relações que os estudantes vão levar adiante. A globalização tem assim, se pensa, um caráter motivador, pois a confluência de conteúdos em torno de um mesmo tema torna mais fácil a assimilação do aluno. No entanto, essa confluência é um episódio, um esforço circunstancial que pouco tem a ver com a estrutura das disciplinas ou com um enfoque de aprendizagem que dote os estudantes de recursos e procedimentos para aprender. (Hernández & Ventura, 1998, p. 53).

Um aspecto positivo decorrente da organização dos ciclos que podemos destacar é o trabalho docente mais colegiado, como indicam as opiniões dos professores sobre as reuniões: segundo 83% dos professores, as reuniões têm como objetivo resolver problema disciplinar. Para 73% dos professores, estas visam repassar informações e para 70% o objetivo é discutir problemas de rendimento escolar, enquanto que 59% dos professores avaliam a proposta curricular nas reuniões e 50% replanejam as atividades de ensino. Os dados poderiam, à primeira vista, indicar que os espaços de integração estão sendo criados, nas escolas pesquisadas. Entretanto, uma exacerbação do coletivo, muitas vezes sufocante pelo acréscimo de novas tarefas, pode ser percebida, como nos relata uma professora:

Sentimos dificuldade de todos os lados. Falta-nos tempo para pesquisar, participar de seminários, assistir a bons programas que nos edifiquem, que nos

ajudem, que nos dêem maior segurança em sala de aula. O nosso problema é tempo. A falta de tempo para refletirmos a respeito do ensino-aprendizagem, é o nosso maior inimigo. Até as reuniões para repasse de informações acontecem nos sábados e, às vezes, no horário de recreio. Nós professores, estamos cada vez mais sufocados com os inúmeros deveres para serem cumpridos, mas cadê o tempo para que possamos ser melhores profissionais? (Relato, Questionário- Escola F)

Nossa análise quanto à integração dos conteúdos apontada pelos professores, no âmbito das escolas pesquisadas, indica que esta pauta-se pelo princípio da interdisciplinaridade e pelo “somatório de matérias”. Segundo 75% dos professores, a integração dos conteúdos se dá em torno de temas, para 55% dos professores, esta depende do assunto e para 42% a integração ocorre com todas as disciplinas. Mas 41% dos professores assinalam que a integração se dá entre algumas disciplinas.

Contudo, outro aspecto nos chamou a atenção: vem se esboçando uma nova configuração curricular quando os professores se organizam atendendo a uma divisão formal dos ciclos. Cada ciclo constrói sua identidade a partir do coletivo dos professores que atuam nele. Se no regime seriado tínhamos dois conjuntos de professores que caracterizavam práticas pedagógicas diferenciadas dicotomizando o Ensino Fundamental em duas fases, a análise que fazemos, ainda incipiente, é de que a organização dos ciclos poderá dar uma nova configuração ao trabalho pedagógico, mas nas escolas pesquisadas, há constituição de três segmentos de práticas identificados com cada ciclo, conforme o perfil profissional dos professores e que vem sendo reforçados pelas coordenações que são separadas por ciclo. Esta questão parece decorrer do processo de implantação progressiva dos ciclos e poderá vir a comprometer a articulação dos três ciclos e a configuração unitária do Ensino Fundamental.

Por se tratar de uma inovação inorgânica, mesmo que se adotem temas como aglutinadores das diversas práticas, os ciclos poderão se configurar como etapas justapostas, sujeitas à organização dos professores para que se efetive a sua integração na prática. Desse modo, o ensino por projetos de trabalho¹² poderá contribuir para esta integração à medida que, na concepção de Hernández (1998), se constitui como uma proposta transgressora que se

¹² Os projetos de trabalho, segundo Hernández (1995), têm como base o uso que arquitetos, designers e artistas fazem do projeto como um procedimento de trabalho que diz respeito ao processo de dar forma a uma idéia que está no horizonte, mas que admite modificações, está em diálogo permanente com o contexto, com as circunstâncias e com os indivíduos que, de uma maneira ou de outra vão contribuir para esse processo. A associação de projeto com trabalho, “Projeto de trabalho,” é, segundo o autor, uma reação ao sentido da aprendizagem que algumas versões da Escola Nova e do ensino ativo, que mostravam o processo de aprendizagem como algo fácil, baseado no “deixar fazer” ao menino e à menina” (Hernández, 1995, p. 22)

dirige contra o domínio da psicologia instrucional, pela qual se reduz a complexidade da instituição escolar a pacotes de conceitos, de procedimentos, atitudes e valores fazendo acreditar que essa seja a única forma de organizar e planejar o ensino escolar.

Neste sentido a nova forma de organização transgredir a visão de educação baseada nos 'conteúdos', apresentados como objetos 'estáveis' e não como realidades socialmente construídas que, por sua vez, reconstróem-se nos intercâmbios de culturas e biografias que tem lugar na sala de aula (Hernández, 1998, p. 12).

Considerando ainda a prática interdisciplinar segundo os professores, esta acontece quando os conteúdos se relacionam com temas transversais, folclóricos ou datas comemorativas, que são trabalhados por temas e contam com a participação de disciplinas de áreas afins ou com temas comuns. Neste sentido, podemos dizer que a proposta do currículo integrado, via projetos, ainda não é predominante na prática docente, embora permita maior fluxo entre as disciplinas, quando se opta por temas aglutinadores. Este fato foi constatado também por Moreira em relação à Escola Plural na qual se inspirou a proposta de Goiânia:

Os temas transversais, aplicados como elementos integradores, do mesmo modo que os PCNs, constituem elementos além das disciplinas, que as atravessam completamente e as preservam. A fragmentação tende assim, a continuar. Para de fato romper-se a compartimentação no currículo, tudo precisaria tornar-se tema transversal. Temas e problemas deveriam ser tratados transversalmente. O eixo vertebrador do currículo seria constituído, então, por saberes transversais que atravessando diferentes campos do conhecimento, não se identificaria com apenas um deles (Moreira, 2000, p. 122)

A globalização dos conteúdos, segundo Hernández e Ventura, pode ocorrer também a partir da conjunção de diferentes disciplinas. Neste caso, a integração pode ocorrer entre disciplinas próximas em seus métodos ou em seus objetivos, ou entre saberes distantes quando se faz necessário um esforço entre os seus modos de ver a realidade e entre os seus conteúdos. Segundo os autores, há uma diferença fundamental em relação à anterior: amplia-se o sentido de sumário, e acentua-se a intenção relacional, mas vai-se além das propostas individuais com convergência de um grupo de docentes que estabelece em conjunto, um tema. À esse enfoque está subtendida uma resposta à necessidade de mostrar e ensinar aos alunos a unidade do saber. Deseja-se alcançar isso a partir da ótica de diferentes disciplinas em torno de um tema, mas geralmente, sem intercâmbios relacionais reais entre esses saberes. "Cada professor costuma dar sua visão do tema, e o estudante volta a encontrar-se com a idéia de

que globalizar seja somar informação disciplinar, ainda que gire em torno de um mesmo enunciado” (Hernández & Ventura, 1998, p. 53 - 54).

Neste enfoque, a posição interdisciplinar se fundamenta na crença de que o aluno possa estabelecer conexões pelo simples fato de serem evidenciadas pelo professor, e em que o somatório de aproximações a um tema possa assegurar por si próprio a solução dos problemas de conhecimento de uma forma integrada e relacional. Espera-se, assim, que os alunos relacionem o que lhes foi oferecido fragmentado e que globalizem por um processo de persuasão já que os conteúdos a eles apresentados pertencem a enfoques não relacionados. Portanto, a informação seria organizada a partir de uma visão disciplinar dos conhecimentos sobre temas contemplados a partir de múltiplos ângulos e métodos (Cf. Hernández & Ventura, 1998, p. 54)

O pressuposto é que o conceito de interdisciplinaridade não elimina a configuração disciplinar, apenas assegura um fluxo menos rígido entre os saberes. Não deixa de ser pretensioso e ingênuo , de nossa parte, diante da complexidade que envolve a prática interdisciplinar, esperar que a mesma passe a caracterizar a prática docente, a ponto de constituir uma nova “cultura escolar” já delineada nas escolas que adotaram os ciclos recentemente e sem o devido aprofundamento teórico.

A constatação de alguns coordenadores, nas escolas pesquisadas, é a de que a integração ocorre, na realidade, na etapa do planejamento e que na prática da sala de aula, as disciplinas continuam sendo trabalhadas de forma tradicional, ou seja, de forma isolada, embora o encontro das pessoas envolvidas no processo educativo possa anunciar a possibilidade de se criar uma nova cultura escolar fundada numa atitude interdisciplinar: estamos diante de uma incongruência entre o discurso e a prática interdisciplinar.

Segundo Hernandez e Ventura, há ainda um terceiro enfoque a considerar: a globalização entendida como estrutura psicológica da aprendizagem. Essa concepção fundamenta-se na proposta construtivista da aprendizagem e no ensino para a compreensão baseada no estabelecimento de relações estruturais e críticas entre as diferentes fontes de informação com as quais o estudante entra em contato.

Neste sentido, a premissa psicopedagógica é de que, para tornar significativo um novo conhecimento, é necessário que se estabeleça algum tipo de relação com os conhecimentos já adquiridos pelo aluno. O que está em questão não são as competências ou a especificidade de saberes, mas o como realizar a articulação da aprendizagem individual com o tema ou problema que reclama a congruência de conhecimentos, o que significa estabelecer relações compreensivas, as quais vão possibilitar novas convergências geradoras.

Essa perspectiva parece coincidente com a opinião de Coll (1986), de que o princípio de globalização traduz a idéia de que a aprendizagem não se realiza por uma simples adição ou acumulação de novos elementos à estrutura cognoscitiva do aluno. Essa visão assume, pelo contrário, que as pessoas estabelecem conexões a partir dos conhecimentos que já possuem e, em sua aprendizagem, não procedem por acumulação, e sim pelo estabelecimento de relações entre as diferentes fontes e procedimentos para abordar a informação (Hernandez & Ventura, 1998, p.57).

Quanto ao desenvolvimento dos projetos temáticos, os professores enfrentam alguns desafios como os já constatados pela pesquisa de acompanhamento da proposta dos ciclos, no primeiro ano de sua implantação, decorrentes tanto de seu caráter inusitado entre os professores como pela dificuldade da prática interdisciplinar que o projeto implica. O relato da referida pesquisa nos informa que, “apesar do curto período de implantação dessa proposta, nas salas analisadas ocorreram tentativas de desenvolvimento de Projetos, algumas com significativos avanços, porém outras de forma equivocada” (SME, 1998c, p. 32).

Entre os equívocos apontados pelo relatório da SME apareceu a falta de compreensão do trabalho como um todo e dos seus objetivos, embora as professoras, na introdução do tema, tenham utilizado pesquisa bibliográfica, entrevistas e outras pesquisas de campo, elaboração de relatórios coletivos, apresentação final e exposição dos trabalhos dos alunos. Outros equívocos foram também apontados, a escolha do tema que se dá, muitas vezes, em função de datas comemorativas e quando apresentado aos alunos não atende os seus interesses e não parte de problemas específicos a serem investigados pela turma. Contudo, o referido relatório considera que os professores, na sua maioria, tiveram sucesso com relação à motivação dos alunos, ao introduzirem o tema. Tomado como exemplo o tema Folclore, a motivação se deu a partir de uma sessão de história: *O negrinho do pastoreio*, complementada com parlendas, trava-línguas, receitas de família. No entanto, ressalta o relatório que as relações entre o modo de vida da comunidade dos alunos (as), suas manifestações culturais e a diversidade folclórica como resgate cultural do grupo não ocorreram. Os temas, embora de

grande relevância para a formação dos cidadãos (ãs), são tratados de forma superficial, frisa o relator, tanto em seu sentido conceitual como em relação ao desenvolvimento cognitivo dos alunos (as), perdendo o seu significado e a oportunidade de trabalhar valores éticos e culturais inerentes à proposta dos projetos.

Embora reconhecendo as tentativas de trabalho interdisciplinar e o esforço de integração dos conteúdos, por parte dos professores, na maioria das turmas, segundo a referida pesquisa, é a forma tradicional que predomina na prática. O máximo que se conseguiu, em termos de integração, se deu entre Matemática e Português, com o tema proposto. Nas demais áreas, mesmo que relacionadas ao tema em pauta, como Geografia e História, a abordagem permaneceu no nível horizontal sem verticalização dos estudos, o que torna os conteúdos diluídos e superficiais (Cf. SME, Relatório, p, 25-26).

Observou-se também, na referida pesquisa de avaliação, a integração entre professores de Artes e Educação Física com o professor de turma, porém, com uma certa descaracterização dessas áreas pela interposição de seus conteúdos (SME,1998, p. 35).

Considerando a proposta dos “Ciclos de Formação”, o conceito de currículo como um rol de conteúdos foi superado nos discursos dos documentos oficiais, ao se propor a interdisciplinaridade, os projetos temáticos e os temas geradores como opção metodológica. Assim, o currículo aproxima-se de uma proposta mais aberta, flexível que podemos definir como processual, ainda que, na prática, as contradições venham se explicitando.

Como vimos, o ensino com base na teoria piagetiana defende a aprendizagem como um processo de transformação e não de acumulação de conteúdos e esta é a filosofia dos ciclos. O aluno é visto como um ativo processador da informação que assimila, enquanto o professor poderá ser um instigador desse processo dialético, por meio do qual se transformam os pensamentos e as crenças do estudante e que pressupõe o conhecimento do aluno, por parte do professor, em relação aos seus interesses e possibilidades para que consiga mobilizá-lo a partir de seus esquemas prévios. A questão problemática da teoria piagetiana se apresenta quando ressalta em demasia o desenvolvimento das capacidades formais, esquecendo a importância chave dos conteúdos da cultura.

Quando os professores não abrem mão do domínio dos conteúdos escolares por níveis, acreditamos que assimilaram elementos da teoria crítico-social dos conteúdos na

defesa do papel primordial da escola de assegurar os conteúdos escolares como instrumentos de emancipação das classes populares, o que os ciclos, em sua configuração mais flexível, parecem não assegurar com a promoção automática. Acreditamos que este é um ponto de dificuldade no confronto com a cultura do seriado ainda muito sedimentada, como nos revela este relato:

A maior dificuldade que encontro é ter que trabalhar com alunos por faixa etária e não por nível de conhecimento, isto torna a turma muito heterogênea, dificultando o trabalho do professor (Relato de professora- Escola F)

Por outro lado, devemos levar em conta que o professor se constitui como autoridade moral em um sistema de transmissão de saberes intimamente ligado ao funcionamento disciplinar. A disciplina, como conhecimento especializado, passa a se configurar como reduto de poder de cada professor. Sua autonomia se circunscreveu historicamente ao domínio de uma fatia do saber especializado. Desde os colégios jesuítas até a atualidade, essa prática encontra-se presente na lógica institucional dos centros escolares, tanto públicos como privados. Mesmo passando por retoques, transformações e metamorfoses, as escolas continuam hoje, como ontem, privilegiando as relações de poder sobre as de saber, o que inclusive explica, em parte, a resistência à organização dos alunos por faixa etária, na qual as decisões passam a ser compartilhadas por um coletivo de professores.

3.2.3. Avaliação: superando a lógica classificatória

A centralidade que a avaliação assumiu no processo ensino-aprendizagem preconizado pelo projeto “Escola para o Século XXI” impele-nos a buscar seus fundamentos, avanços e contradições ao constituir como uma nova cultura escolar. Assim, a proposta político-pedagógica do projeto expressa a seguinte concepção:

A avaliação, hoje, se constitui sobre uma nova perspectiva, não podendo centrar-se em apenas um dos aspectos do processo educativo, ou seja, no desempenho cognitivo dos alunos. Ela incide sobre as questões ligadas ao processo ensino-aprendizagem de maneira global, incluindo desde o Projeto Político Educacional, o Projeto Curricular, a organização do trabalho pedagógico na escola, até a intervenção do professor no processo de formação de identidade, de valores e da ética dos alunos (SME, 1998a p. 85-86).

Nada mais coerente na concepção dos “Ciclos de Formação”, cujo princípio fundamental é a formação integral do aluno o qual orienta a proposta do currículo integrado.

O referido documento enfatiza ainda que a avaliação deve ser contínua, dinâmica e investigativa, portanto, processual. Em outra passagem, o documento retoma e reforça a importância desta prática, explicitando a sua filosofia, inclusive permitindo desmitificar a determinação da origem de classe social do educando em seu desempenho escolar:

A avaliação, dentro de uma filosofia dialética de escola, passa a ser um instrumento que garante a formação humana na sua totalidade, passando a atuar como um termômetro capaz de detectar não só o processo de aprendizagem, mas também o processo de ensino. Assim, deve abranger desde o Projeto Político Educacional, o Projeto Curricular, a organização do trabalho pedagógico da escola, dos valores e da ética dos/as educandos/as. Nessa perspectiva, a avaliação deve ser entendida como um todo, abrangendo recursos materiais, recursos financeiros e recursos pedagógicos. Cabe então, ressaltar a importância da avaliação e a sua valorização como política de educação pública, uma vez que a correlação entre a avaliação do/a educando/a, a avaliação do/a educador/a e do sistema educacional, podem contribuir para a desmistificação de que a origem da classe social do educando determina o seu desempenho escolar (SME, 1998a, p. 26).

Essa concepção não deve ter soado estranha aos professores, uma vez que Comenius, em 1657,¹³ já via o exame como um problema metodológico em sua *Didática Magna*, considerando-o um momento de aprendizagem e não de verificação. Os dados fornecidos pelos professores e professoras sobre a avaliação expressam que esta é realizada como processo, o que, evidentemente, é compatível com a organização do trabalho pedagógico nos “Ciclos de Formação”: Na avaliação do desempenho dos alunos, 69% dos professores consideram o esforço do aluno em acompanhar com atenção a exposição do conteúdo; 68% levam em conta a participação e a conclusão das atividades individuais; 64,5% incluem a participação e a conclusão de tarefas coletivas; 56% levam em conta o cumprimento das tarefas de casa; 45% consideram outros aspectos, sem porém explicitá-los.

Quanto aos recursos didáticos: 55% dos professores avaliam através de trabalhos escritos e individuais; 53% empregam todos os instrumentos; 50,5% utilizam trabalhos elaborados por grupos de alunos, enquanto 41% recorrem às provas escritas individuais e 33% valem-se de outros recursos como observação, oralidade, coordenação motora, domínio corporal..

¹³ Segundo Garcia (2002), as duas formas de institucionalizar o exame no século XVII foram: a de Comenius (1657) que a concebia como lugar de aprendizagem e não como verificação de aprendizagem. A outra, defendida por La Salle (1720) em *Guia das Escolas Cristãs*, propunha o exame como supervisão permanente o que foi denunciado por Foucault em decorrência das reprimendas públicas aos que se atrasavam e de estímulo aos que se destacavam pelos bons resultados obtidos semanalmente. Segundo essa autora , a concepção de La Salle foi a que mais influenciou a nossa cultura de avaliação escolar (Cf. Garcia, 2002, p.32).

Quanto ao tratamento dado aos alunos com desempenho insatisfatório: 70% dos professores optam pela recuperação paralela semanalmente e bimestralmente, com os “reagrupamentos.”; 65,5% recorrem aos Conselhos de Classe bimestralmente; 57% dão tratamento individualizado aos alunos, durante o período letivo. Outros atendimentos são também utilizados como: reforço em outro turno, com outro professor (17%); recuperação no final do ano (11%).

Os diferentes aspectos levados em conta na avaliação, a diversificação dos recursos didáticos e o tratamento dado aos alunos com baixo desempenho indicam uma prática de avaliação pautada na concepção processual. Observa-se que as provas escritas e individuais estão cedendo espaço aos trabalhos escritos individuais e grupais avaliados no cotidiano da sala de aula. Contudo, a preocupação com a avaliação, por parte dos professores, invoca com frequência as cobranças em relação à sua competência e responsabilidade na eliminação do fracasso escolar, a qualquer custo, o que alguns *slogan* não deixam de lembrar, como estes: “devemos passar da ‘pedagogia do fracasso’ para a ‘pedagogia do sucesso’ “, ou, “nos ciclos é proibido reprovar”. Este fato tem trazido à tona questões polêmicas em relação ao sistema de avaliação, nas escolas *cicladas*. A polêmica se estabeleceu, com mais ênfase, em torno da “promoção automática”, sem atribuição de notas aos trabalhos escolares e sem considerar o nível de conhecimento dos conteúdos sistematizados por parte do aluno na passagem de um ciclo ao outro. Dessas questões decorrem outras, veementemente apontadas pelos professores, como a indisciplina e a displicência em relação aos estudos, problemas já existentes, mas que se avolumaram nas escolas *cicladas*, segundo os professores.

O ciclo foi implantado na rede municipal como forma de melhoria de alguns entraves pelos quais passavam o regime seriado, contudo pouco se avançou em relação ao ciclo, haja visto que muitos alunos o encararam não pela sua nova abordagem metodológica, mas sim, como maneira de não serem retidos em determinadas séries não levando-os assim a postura crítica do qual se esperou deles. Por outro lado, os professores também manifestam resistência à sua evolução já que são exigidas dos alunos a aprendizagem e sistematização de determinados conteúdos considerados de suma importância para a aprendizagem por parte dos professores. O próprio ministro da educação, Paulo Renato, criticou os professores por estarem permitindo que os alunos semi-analfabetos cheguem às séries ginasiais (Relato, questão 30, professora - Escola I)

Além de ser professora de alfabetização sou professora de 2^a. série, em outra escola pública. A dificuldades que presenciei são de alunos que já estão na 2^a. série que não foram alfabetizadas, ou seja, não houve uma assistência dos próprios professores e nem da escola como um todo. Devido ao ciclo, parece-

me que houve uma aprovação automática desses alunos. O ciclo só pode dar certo se houver uma capacitação teórica, mas prática.(Relato- Questionário - Escola J).

A ciclagem tem tudo para dar certo, porém é preciso que pais e alunos sejam mais compromissados, mais responsáveis com as atividades extra-classe. Acredito que 70% dos alunos não estão preparados para uma avaliação escrita. Precisamos ter cuidado, para não formarmos “analfabetos ciclados”. Os professores devem mudar a avaliação do ciclo para que o aluno sinta necessidade de estudar. Não esquecendo dos professores que devem saber ensinar (relato, Questionário - Escola F)

Aqui é bom que recorramos às análises de autores estudiosos da avaliação, como Demo (1999), que a percebe em seus determinantes sociais, mas considera que as propostas que passam pela “promoção automática” ou mesmo pela aprendizagem facilitada não encaram a realidade concreta na qual é mister concorrer. Para esse autor, a forma clássica de oferecer educação pobre para o pobre é evitar a avaliação, uma vez que se torna impraticável garantir a aprendizagem do aluno, se não se tem clareza se está aprendendo ou não.

O desacerto metodológico principal está em esperar do conceito e da prática de avaliação, apenas efeitos ditos “positivos” (...) E impraticável escamotear a visível ligação entre avaliação e desigualdade social, bem como imaginar que, não avaliando ou fazendo de conta que se avalia, estaríamos com isso combatendo as desigualdades sociais. (...) é sempre possível decantar na pedagogia que os alunos não deveriam ser comparados entre si, porque cada um tem seu ritmo próprio, mas, na prática, o fato de os alunos estarem juntos numa sala de aula é o bastante para os escalonar, o que transforma simples diferença em autênticas desigualdades.(...) Quando dizemos, por exemplo, que o aluno pobre necessita de saber bem o português, partimos geralmente da constatação que seu adversário não está entre os que falam mal português (Demo, 1999, p.10).

De maneira geral, há entre os professores uma rejeição à “promoção automática” adotada com os “Ciclos de Formação”, no âmbito da pesquisa aqui realizada, questão que se explicitou mais nas reuniões pedagógicas e nas “plenárias” promovidas pela SME, do que nos questionários.

Luckesi (2001) acredita que a primeira coisa a fazer, em favor da avaliação que pretenda a democratização do ensino, é passar da avaliação classificatória para uma avaliação diagnóstica. Dessa forma, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, visando tomar decisões suficientes e satisfatórias para que o mesmo aluno avance no seu processo de aprendizagem.

Para que a avaliação se processe em favor da aprendizagem, ela deve ser tomada como um instrumento auxiliar da aprendizagem e não como instrumento de aprovação ou de reprovação. Enfatiza este autor:

A prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando, ou seja, há que se estar interessado em que o educando aprenda aquilo que está sendo ensinado. Parece um contra-senso essa afirmação, na medida em que podemos pensar que quem está trabalhando no ensino está interessado em que os educandos aprendam. Todavia, não é o que ocorre (Luckesi, 2001, p. 99).

Segundo Vasconcellos, torna-se necessário construir uma nova cultura em relação à avaliação que lhe dê novo significado: “A criação de uma nova cultura em termos de avaliação envolve um amplo processo de busca e de re-significação teórica e prática. Neste contexto, construir um sentido novo, uma nova intencionalidade para a avaliação é decisivo” (Vasconcellos, 2000, p. 65).

Em recente pesquisa sobre a avaliação, realizada por esse autor, em escolas seriadas, aparecem questões semelhantes às levantadas pelos professores das escolas cicladas em nosso contexto. Constatou-se que a maioria dos professores expressa a verificação como a principal função ou concepção da avaliação. Podemos dizer que as dificuldades encontradas pelos professores estão centradas na “promoção automática”, nas escolas que integram a presente investigação, também expressam o mesmo entendimento e advogam a reprovação como alternativa pedagógica válida para assegurar qualidade e seriedade por parte dos alunos, em relação aos estudos, o que não deixa de traduzir os argumentos legitimadores do caráter classificatório da avaliação. Neste aspecto, a reprovação seria entendida como democrática ao dar “uma nova chance” ao aluno. Contudo, os dados do SAEB/1995, segundo o autor, desmentem essa proposta, uma vez que estes revelaram que os alunos de 4^a. série reprovados várias vezes sabiam menos do que os seus colegas não repetentes. Segundo Vasconcelos (1998), o aluno reprovado é colocado nas mesmas condições que produziram o fracasso e provavelmente seria candidato a se reprovar novamente. Ribeiro, por sua vez, confirma:

Cálculos realizados recentemente indicam que, para o Brasil como um todo, a possibilidade de um aluno novo na 1^a. série ser aprovado é quase o dobro do que a probabilidade daquele que já é repetente na série. Isto mostra que a repetência tende a provocar novas repetências ao contrário do que sugere a

cultura pedagógica brasileira de que repetir ajuda a criança a progredir em seus estudos (Ribeiro, *apud* Vasconcellos, 1998, p. 69).

Quanto ao argumento de que o aluno reprovado receberia mais atenção no ano seguinte, há um contra-argumento: "Pois bem, se vai dar atenção especial no ano seguinte, depois de reprovado, por que já não dar logo desde o começo do ano e evitar a reprovação?" (Vasconcellos, 1998, p. 69).

Evitar a reprovação é justamente o princípio fundante da "aprovação automática". Com a providência do "reagrupamento",¹⁴ as escolas pretendem, na prática, reforçar a aprendizagem conforme a necessidade do aluno, levando em conta o seu ritmo no processo de aprendizagem. Contudo, as contradições não deixam de vir à tona, no confronto com a realidade das escolas, como por exemplo, agrupar alunos "fortes" e "fracos" em turmas separadas, fugindo, assim, aos princípios sociointeracionistas.

Outro argumento contra a "promoção-automática" é a "falta de base". A este argumento também rebate Vasconcellos (1998): "Passa a ser mais importante localizar e denunciar a falta de base do aluno do que se comprometer em superá-la (...) Até que ponto, reprovar o aluno não é comprovar a incapacidade de lidar com ele, enquanto ser concreto?" Para Vasconcellos, fazer justiça é uma das representações muito presentes no cotidiano da escola quando esta assume a lógica da exclusão, na qual o papel do professor passa a ser premiar ou castigar quem de direito, de acordo com o seu "merecimento", e a reprovação vista como um dos mecanismos de fazer justiça. "(...) Tudo bem que o aluno não quer nada com nada, no final do ano ele vai ter o que merece... ao invés de ter uma ação educativa efetiva." Outro sinal deste padrão de avaliação, segundo esse autor, é a arbitrariedade na qual a reprovação acaba tendo como referência o instrumento prova. Entretanto, observa-se que não há clareza quanto aos critérios, à coerência e à consistência na elaboração dos instrumentos de avaliação e nem na sua correção, argumenta o autor. Esta lógica leva a situações absurdas e ridículas, quando se reprova o aluno por décimos.

¹⁴ "Reagrupamento": é um procedimento pedagógico que reúne alunos com dificuldades de aprendizagem detectadas pelos professores de diferentes turmas para que recebam um tratamento pedagógico diferenciado ao longo do processo ensino-aprendizagem para que superem alguma defasagem, evitando assim uma possível reprovação ao final do ciclo. Este recurso originou-se da necessidade de fazer o ajuste idade/série no percurso escolar.

Outra preocupação entre os professores é “manter a qualidade do ensino” que, segundo eles, os ciclos não asseguram com a promoção automática. Querer qualidade baseando-se na eliminação dos problemas e, por via de consequência, das pessoas que têm estes “problemas” é, segundo Vasconcellos (1998), pautar-se, mesmo que não se admita nos discursos, pela lógica da exclusão. São procedimentos que subjazem à avaliação como controle apenas do produto e não do processo. “Quando o aluno entra na escola, aprende rapidamente que tem que passar de ano e não aprender”. Comungamos com o autor quando pondera:

A questão a ser enfrentada é: o que dá qualidade ao ensino? Entendemos que a qualidade do ensino vem da proposta adequada de trabalho, do compromisso do coletivo de educadores com a formação da plena cidadania, pela mediação da efetiva construção do conhecimento e da busca de condições apropriadas de trabalho. Portanto, o caminho é outro (Vasconcellos, 1998, p. 72)

A questão da qualidade aflora com mais intensidade quando se confronta a escola particular com a escola pública. Entre os professores que trabalham nas escolas “cicladas”, é comum a expressão: “Se os ciclos fossem bons, as escolas particulares seriam as primeiras a adotá-los.” E isso quer dizer que a escola particular tem qualidade porque mantém a forma tradicional de avaliação. Para Vasconcellos (1998), essa linha de raciocínio revela que a busca de inovação na escola pública traz desvantagens para os alunos na competição com os alunos da escola particular. Neste sentido é preciso distinguir o que é a proposta de mudança na linha democrática de avaliação e o que vem se fazendo. Frisa o autor que “é preciso reconhecer os equívocos na colocação em prática das propostas, o que tem gerado, de fato, não poucas situações de desorganização e até desmoralização da educação pública”(Vasconcellos, 1998, p. 73).

Por outro lado, é necessário que se investigue mais a origem da idéia de que a escola particular é de melhor qualidade, propõe o autor. Segundo ele, o alarde vem principalmente da divulgação dos índices de aprovação nos vestibulares. Esses índices não podem servir de parâmetros de qualidade, uma vez que a aprovação ou não no vestibular tem outros determinantes, de modo especial a condição de classe social do aluno que não a qualidade do ensino. Ressalta ainda que o aluno e suas famílias têm mais condições de suprir as falhas da escola com apoio em casa, ou com professores particulares, o que, aliás, não depõe a favor da qualidade da escola particular.

Quando se toma por referência, não estes índices, mas o conhecimento, as avaliações nacionais e internacionais o rendimento dos alunos das escolas particulares é superior aos da escola pública, porém, por uma margem muito pequena e quando se encontram ambas num patamar muito baixo (Cf. Vasconcellos, 1998, p. 73).

Utilizar o mesmo esquema para comparar as duas redes de ensino é, de acordo com o autor, prejudicar ainda mais os alunos, uma vez que os alunos da escola particular encontram-se em um universo de cultura letrada, e neste sentido respondem com mais facilidade às exigências formais, sem sentido, com base na memorização mecânica, enquanto que para os alunos pouco familiarizados com este contexto, vai significar um verdadeiro massacre. Assim, o que urge fazer é reverter esse quadro arcaico de ensino, tanto na escola particular como na escola pública (Cf. Vasconcellos, 1998, p. 73- 108).

Outras questões ressaltadas na avaliação: a preocupação dos professores com relação ao desestímulo que a “aprovação automática” acarreta em relação aos estudos, uma vez que os alunos sabem que vão passar mesmo. A reprovação obriga o aluno a estudar, a valorizar o estudo, como já foi assinalado. Esta questão também apareceu na investigação realizada por Vasconcellos (1998) que, apesar de considerá-la com fundamentação objetiva, não deixa de refletir, segundo ele, as distorções que se acumularam historicamente, e as bases equivocadas do sistema: a incapacidade de envolver o aluno no processo educativo por ele mesmo e não por ameaça de punição, no caso, a reprovação:

É preciso considerar a enorme diferença entre **estudar** e **estudar para a prova**: na primeira situação, o sujeito está se debruçando sobre um objeto para tentar apreender suas múltiplas relações; na segunda, está buscando uma estratégia para obter a nota, que é, com efeito o seu objetivo. (Vasconcellos, 1998, p.74) (Grifos do autor)

A reprovação como meio de ajudar o aluno está muito enraizada na prática docente, como apontam as questões acima. Concordamos com Vasconcellos que só há um caminho: “entendermos que a verdadeira motivação deve estar na proposta de trabalho e não no medo”. Do contrário, as pesquisas vão continuar mostrando os estragos, embora, acreditemos, como o autor, que o ser humano tenha capacidade incrível de tirar vantagem das situações mais adversas, inclusive da reprovação. Garantida a aprendizagem, acreditamos igualmente que os ganhos seriam bem maiores com a aprovação, considerando que

(...) através da reprovação se impede que o aluno tenha acesso à cultura, além de acabar levando ao rebaixamento da auto-estima, à introjeção de uma auto-imagem negativa (estigma de fracasso), ao afastamento dos colegas de idade próxima, a um sentimento de incapacidade, à falta de confiança em si e à frustração pela continuidade nos estudos. Se o fracasso já é pesado para o adulto, imagine para uma criança (Vasconcellos, 1998, p. 75).

Tem-se argumentado também que a escola está ligada à vida e esta não dá “moleza” quando se trata de competir dentro de um sistema cada vez mais seletivo. Essa representação sobre a avaliação, segundo Vasconcellos, constitui um “seríssimo obstáculo para a transformação da prática da avaliação”. A pressão vinda de uma sociedade altamente competitiva acaba sendo introjetada pelo professor que a traduz fazendo a defesa da reprovação. Neste sentido, a escola para estar “ligada à vida,” deve proporcionar situações de avaliação e tensão para que o aluno não saia despreparado para enfrentá-la:

Com esta visão, a escola como que “lava as mãos”, colocando-se como vítima do sistema, abrindo mão de mostrar sua necessidade social, e o educador demite-se de sua função transformadora, caindo na impotência. É certo que *o mundo vai cobrar*, mas o que almejamos, numa perspectiva democrática, é que o aluno tenha uma posição consciente frente à realidade, e não seja mais um objeto dominado, enquadrado (Vasconcellos, 1998, p. 76).

Na perspectiva de “não baixar o nível”, a boa escola é a que se pauta pelo parâmetro tradicional, que reprova e reprova bastante. Nessa ótica, a preocupação é apenas reduzir os índices de reprovação “barateando” o ensino; Vasconcellos (Idem) questiona os argumentos trazidos pelos professores em sua pesquisa os quais mostram o seu enraizamento na lógica social excludente e o que é mais desafiador: *expressam uma sincera preocupação em relação ao destino dos alunos, por isso devem ser levados em conta*. Porém, não podem deixar de ser questionados em seus contra-valores construídos sob a égide da lógica seletiva, autoritária e elitista, reitera o autor e conclui que vários fatores contribuíram para a construção dessa lógica: a legislação que autoriza o professor a classificar o aluno; a “cultura pedagógica autoritária adotada pelos pais, alunos e professores, justificada ideologicamente pelas representações, mitos e concepções; condições objetivas de trabalho”; a “lógica excludente das relações na sociedade.”

Existem muitas gerações de educadores formadas na lógica da avaliação autoritária, elitista. Há uma dívida histórica para com os professores. Eles não ‘nasceram’ assim, mas porque foram educados dentro da concepção da reprovação como alternativa pedagógica (...) Por outro lado, enquanto existir a possibilidade de reprovação, ficaremos dependendo da ‘boa vontade’ dos

educadores em não exercerem seu poder de exclusão (Vasconcellos, 1998 p. 109).

Somada aos questionamentos dos professores em relação à avaliação, deparamo-nos com outra questão problemática no processo ensino-aprendizagem, em algumas escolas pesquisadas: o “reagrupamento” dos alunos com o objetivo de sanar dificuldades de aprendizagem como recuperação paralela. Esse procedimento pedagógico, preventivo da reprovação, tem enfrentado condições adversas no cotidiano da escola quanto ao horário e ao espaço físico para a sua realização. Embora haja disponibilidade de “negociações” por parte de alguns professores, os conflitos não deixam de vir à tona nas reuniões pedagógicas para que essa recuperação se realize em horário paralelo às aulas, já que outro horário se tornou inviável para os alunos, por acarretar gastos com transporte e transtorno nos horários de trabalho dos pais. Todavia, não podemos deixar de considerar que há também ganhos com a proposta do “reagrupamento” para atender as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos. Referimo-nos aos avanços que alguns alunos com defasagem série/idade conseguem fazer, no percurso, sem a ameaça da reprovação, como mostra o trecho de uma entrevista, embora não se possa generalizar, uma vez que cada escola acaba contando com os seus próprios recursos e entendimento da proposta.

...Outras mudanças que ocorreram , foi que a escola, assim como outras do município, se tornaram inclusivas. ...e por isso a gente tem recebido aquele aluno mais velho, nós temos caso de menino de 15 anos que veio da roça, de uma localidade de Tocantins, que ta aqui na “aceleração” tanto com defasagem na idade/ série e para o ciclo II. Nós estamos alfabetizando. Outro menininho também, nós estamos com um menininho de 13 anos, também da mesma forma, chegou, sem saber, como diz o outro, sem saber fazer o “azinho” , sem escrever o “O” com o fundo da garrafa. Então, são crianças que, não vou dizer agora, tanto na Matemática, tanto o menino como a menina, na matemática que é que se diz que é mais abstrato, que o mais difícil, pra eles, da forma como agente tem trabalhado, tem se tornado mais fácil. Todos os dois já fazem divisão com dois algarismo na chave. Imagina, isso de fevereiro pra cá. Tanto o menino como a menina já estão fazendo as 4 operações e problemas de frações. Agora, na parte da alfabetização, da leitura, caminha mais devagar, mas tem caminhado bem. A respeito dessa alfabetização, nós temos crianças que vieram de outras escolas para a 3^a. Série, mas o 1o. Período do ciclo II, vieram de outras escolas, sem o mínimo de conteúdo pra fazer o nosso 1^o. Período. Então o que a gente tá fazendo? A gente tá colocando essa criança nessa aceleração do ciclo II pra que ela consiga , pelo menos acompanhar até agora, final de junho, a turma em que ela foi matriculada já no 2^o semestre. É trabalhando com essa criança diferentemente, com projetinho simples. Por que a aceleração a gente não pode ta trabalhando com outros projetos, porque a intenção primeira é recuperar aquela defasagem na aprendizagem. (...) Tem aluno aí que são excelentes numa área. Em compensação, às vezes, não conseguem fazer um

ditado de pato, gato, cão. Então essas salas não são chamadas especiais Eles mesmos determinaram o nome, tal... e já foram promovidos. Muitos já saíram daí para voltar à sua sala de origem. Então essas são as mudanças. São crianças que vieram da roça, mas não são deficientes mentais, nem auditivas, nem visuais. São diferentes em potencialidades e defasadas. Então, o que a gente deve fazer é recuperar essas crianças e colocá-las de volta às séries (Coordenadora pedagógica-C)

Outro problema levantado com bastante contundência pelos professores, em relação à avaliação, refere-se ao aspecto burocrático que assumiu, com sua forma descritiva, uma sobrecarga de trabalho para os professores. O relatório da pesquisa de avaliação do projeto Escola para o Século XXI, mencionado anteriormente, já explicitava esta questão:

A avaliação de forma descritiva, embora considerada por alguns professores, como um meio mais justo e eficaz de acompanhar o desenvolvimento do aluno no dia a dia, é apontado por outros como uma das grandes dificuldades diárias, sendo vista também como burocrática ineficiente e trabalhosa (SME, 1989g, p. 20).

Depoimentos mais recentes confirmam que essa questão não está resolvida e alguns coordenadores e diretores admitem o acúmulo de trabalho que o registro da avaliação tem acarretado para os professores, em consequência do grande número de alunos por classe, comprometendo a avaliação no seu aspecto processual, conforme avaliação de professores/as:

Lógico que a gente vê esses conteúdos com uma certa abertura. A gente tem trabalhado através de oficinas, através de reagrupamentos. A força para melhorar a aprendizagem tem sido o reagrupamento que é uma mudança grande que veio com os ciclos. Nós temos dificuldades ainda de trabalhar com os reagrupamentos. Na verdade nós ainda estamos engatinhando nisso aí (...)
(Trecho da Entrevista no. 2)

(...) é muito dispendioso realmente, para o professor. A carga de trabalho, ela dobra. Às vezes esse tempo...que a gente leva pra casa, agente geralmente faz na escola. Então o professor ganhou tempo para fazer as suas coisas, discutir, estudar, pesquisar. Mas fora isso, a gente ganhou outra carga de trabalho. É uma avaliação descritiva. Você não pode deixar, daqui um mês você vai escrever o que? Não tenho nada. 40 alunos, 35 alunos... É muito aluno para você fazer uma avaliação descritiva, acompanhar individualmente.(...)
(Trecho da entrevista no.5)

Devemos concordar com as críticas à burocratização do registro institucional da vida escolar dos alunos, uma vez que o documento propõe a utilização de cinco fichas que requerem informações complexas para proceder à análise objetiva do desempenho do aluno.

O agravante é que, além de penosa, a avaliação descritiva é vista como inócua em relação aos objetivos de conferir qualidade ao processo de aprendizagem do aluno. Quando indagamos se os professores poderiam simplificar os procedimentos em relação ao registro da avaliação, com surpresa, a resposta foi que os professores não tinham autonomia para isso. Não desconhecemos a necessidade do registro acadêmico, entretanto, este só tem sentido quando funciona a favor da qualidade do projeto pedagógico, no intuito de reverter “a estrutura fragmentada, a rigidez da hierarquização da seriação” que, segundo a SME, tem acumulado contradições, e até é apontada como responsável pelo fracasso escolar; mas com os Ciclos, “deu-se um salto qualitativo, respeitando a forma de desenvolvimento do conhecimento, bem como a necessidade de flexibilização do tempo escolar” (SME,1999, p. 22).

a) **Ficha Diagnóstica:** no início do ano letivo ou por ocasião da matrícula de novos/as educandos, serve como referência para o planejamento das ações educativas e para posterior avaliação do desenvolvimento dos/as educandos/as; b) **Ficha Individual do/a Educando/a:** bimestral, contendo informações a serem registradas objetivamente e observações descritivas sobre os avanços e dificuldades dos/as educando/as, relativos ao desenvolvimento dos/as educandos/as; c) **Relatório de Turma:** semestral, contendo as sínteses dos conteúdos desenvolvidos, atividades realizadas, resultados alcançados, dificuldades encontradas, soluções adotadas e outras informações; d) **Ficha de Transferência:** padronizada, a ser preenchida por ocasião da transferência do/a educando/a para outra instituição escolar. Junto a essa ficha, serão anexados os relatórios bimestrais do/a educando/a, devendo ficar arquivada uma cópia autenticada pela secretaria da escola. e) **Diário de Turma:** é um instrumento de registro da frequência, dos conteúdos e atividades desenvolvidas, bem como das observações e reflexões sobre o processo de formação do/a educando/a, sendo de responsabilidade do/a educador/a referência e do coletivo de educadores da turma (SME, 1999, p.35).

Alguns avanços podem ser percebidos em recente estudo sobre o fracasso escolar na SME de Goiânia. Reis (2002) constata que houve um impacto na adoção da política de ciclos no que se refere à diminuição dos índices de fracasso escolar, entre 1997 e 2000, passando de 20,16% para 12,72%, mas pondera “que a recomendação/decisão de aprovação automática entre as etapas de cada Ciclo pode ter funcionado como motor principal inicial para que tal regressão ocorresse”. Assinalou também que a “cultura da reprovação” que, segundo a SME, caracteriza a sua rede de ensino, levará mais tempo para que se reverta de fato. Mas os dados contradizem as expectativas quando se constatou um aumento nos índices de reprovação de 3,00% em relação aos do ano de implantação dos ciclos. Três explicações, segundo a pesquisadora, podem ser inferidas: “a orientação de promoção automática não foi seguida ou as reprovações foram deslocadas para o fim de cada Ciclo ou para as escolas

seriadas, ou mesmo, pode ter ocorrido a confluência desses três fatores. Concordamos com a autora quando pondera que a elevação dos índices de reprovação possa decorrer do não-convencimento e/ou aceitação da proposta de promoção automática pelos professores, porém com a análise que faz em suas conclusões: o combate ao fracasso escolar poderá ser feito pelas suas conseqüências e não pelas suas causas, quando se tem a preocupação em apenas reduzir índices “independentemente de mudanças nas suas fontes causadoras” (Cf.Reis, 2002, p. 129 e 130)

Enquanto proposta de progressão continuada, podemos dizer que o discurso da integração os documentos oficiais tanto da SME, como os projetos político-pedagógicos das escolas, como prática pedagógica eficaz em assegurar qualidade de ensino, contudo, na prática, as escolas continuam fazendo os ajustes em função de suas condições concretas, apontadas como insatisfatórias. Presenciamos muita criatividade e esforço por parte dos professores, dos diretores e coordenadores, mas presenciamos também dificuldades inconcebíveis em plena reformulação pedagógica, considerada avançada e até sofisticada. Por exemplo, o chamado “reagrupamento”, uma atividade considerada de suma importância no processo de aprendizagem, como já foi assinalado, fica na dependência de negociações de horário e espaço físico. Constatamos que, em uma escola, essa atividade estava sendo realizada no pátio, em condições adversas à concentração dos alunos, por falta de espaço apropriado. Em outra escola, bom tempo da reunião pedagógica dos professores foi ocupado para discutir o local de reunião dos pais. A saída foi optar pelo pátio da escola, acompanhando a sombra do prédio para evitar maior desconforto para os participantes. Em outra escola, a frequência à biblioteca foi desestimulada em plena campanha da leitura lançada pelo MEC, em virtude da escassez do acervo bibliográfico e de espaço físico.

Podemos assinalar também que os “Ciclos de Formação” têm possibilitado explicitar o potencial criador dos professores e professoras que não deixam de *oxigenar* suas práticas, mesmo com iniciativas singelas, muitas vezes calcadas no voluntarismo solitário. Ceramente estaria, nestes momentos, ocorrendo o chamado “currículo oculto”.¹⁵

¹⁵ A noção de “currículo oculto” foi largamente utilizada nas análises críticas iniciais sobre currículo. Bowles e Gintis na análise que fizeram da escola capitalista americana, através do “princípio de correspondência” concluíram que “as relações sociais na escola, mais do que seu conteúdo explícito, eram responsáveis pela socialização de crianças e jovens nas normas e atitudes necessárias para uma boa adaptação às exigências do trabalho capitalista. Bernstein teoriza que é através da estrutura do currículo e da pedagogia que se aprendem os códigos de classe. Segundo Silva (1999) apesar dessa utilização crítica o conceito originou-se do campo mais conservador da sociologia funcionalista., sendo utilizado pela primeira vez por Philip Jackson, em 1968, no livro

Não poderíamos deixar de explicitar a complexidade e as contradições do processo de construção do ensino integrado, proposto como avanço na superação do currículo disciplinar e seriado apontado como responsável pela fragmentação do ensino e das práticas pedagógicas isoladas e, sobretudo, pelo fracasso escolar.

Pretendendo trazer à tona a problemática da organização dos saberes escolares, recorreremos a Hernández e Ventura (1998), para os quais a intenção de que o aluno globalize os conteúdos e aprendizagens parte tanto de orientações expressas pela atual reforma educativa quanto da preocupação do professorado em adequar o seu trabalho à realidade social e cultural contemporânea.

As controvérsias sobre a preponderância e autonomia dos campos do saber, desencadeadas pelos debates em torno da especialização e da interdisciplinaridade, estão na pauta do dia, como vimos, não só como resultado de alguns progressos epistemológicos, mas também como “uma compensação ou meio de defesa desesperado para preservar, no todo ou em parte, a integração do pensamento”, como assinalou Gusdorf (1982), segundo Veiga Neto (1997).

Assim, a busca da globalização vai além do contexto escolar, motivada na atualidade pelo desenvolvimento das ciências cognitivas, recebendo um novo sentido, centrando na forma de relacionar os diferentes saberes escolares, desviando-se da preocupação de levar adiante sua acumulação. O problema, segundo Hernández (1998), não parece ser de competências ou especialidades dos saberes, mas como articular a aprendizagem individual com conteúdos disciplinares.

Life in classrooms. Para esse autor, “os grandes grupos, a utilização do elogio e do poder que se combinam para dar sabor distinto à vida de sala de aula coletivamente formam um currículo oculto que cada estudante (e cada professor) deve dominar se quiser se dar bem na escola”. Segundo Silva (1999), caberia a Robert Dreeben ampliar e desenvolver essa definição funcionalista de “currículo oculto” no livro *On what is learned in school*. Silva (1999) define: “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.(....) Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais convincente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. Em particular, as crianças das classes operárias aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação” (Silva, 1999, p. 77- 81).

Embora haja, por parte dos especialistas, interesse em esclarecer a confusão entre noções que se estabeleceram junto à noção de globalização no campo educacional, como pluridisciplinaridade e ensino integrado, a interdisciplinaridade mereceu maior atenção. Partindo da necessidade de desenvolver propostas globalizadoras ou planejamentos interdisciplinares nas aprendizagens, Hernández aponta diferentes argumentações originárias do campo da sociologia, da psicologia e da didática.

A argumentação de ordem sociológica enfatiza a necessidade de adaptação da escola às múltiplas fontes de informação que veiculam os conhecimentos necessários para preparar-se para a vida. Na contingência de não poder saber tudo, apareceu a necessidade de aprender como se relaciona o que se conhece, e de se estabelecerem os vínculos com o que o aluno possa vir a conhecer.

Uma nova argumentação derivada da primeira é de ordem psicológica e fundamenta-se nas concepções atuais sobre o aprender e especialmente as que tendem a favorecer a criação de contextos de ensino; ou, ainda, partem dos níveis de desenvolvimento dos alunos e que privilegiem situações de aprendizagem caracterizadas por sua significância e funcionalidade, de maneira que cada estudante possa “aprender a aprender”. A partir das contribuições da psicologia sobre o aprender e das concepções sistêmicas sobre o estudo da representação da realidade, desenvolveu-se um sentido de globalização baseado na idéia de que o estudante deva aprender a encontrar e estabelecer conexões na informação. Neste enfoque, o sentido da relação que se defende fundamenta-se mais na capacidade de aprender a relacionar-se com a informação de forma crítica, desde o início da escolarização, do que na competência pessoal. A ajuda do professorado consistirá em introduzir e buscar hipóteses ou explicações diante dos problemas que a informação possa apresentar sobre o tema. Trata-se, portanto, de estimular, através de procedimentos e estratégias, a selecionar a informação que favoreça a autonomia progressiva do aluno para adaptar-se à necessidade do trabalho em transformação e à sociedade informatizada.

Segundo ainda Hernández, a principal argumentação não se encontra na sociologia e na psicologia, mas na visão interdisciplinar da prática didática. A necessidade globalizadora parte, assim, do professorado que pretende “organização de aprendizagens em torno de temas diversos, chamados também de centros de interesse, unidades didáticas ou núcleos temáticos que atendam o interesse da criança e que sejam sugeridos por ela. Neste

sentido, o objetivo é obter o conhecimento de um tema a partir de suas múltiplas perspectivas. Entretanto, reconhece o autor que tal proposta gera dúvidas na prática e, do ponto de vista didático, é uma proposta limitada, sobretudo se é o professor quem decide o conteúdo, as fontes de informação e não atende a situação dos grupos e de cada aluno.

Como já assinalamos, a interdisciplinaridade, o construtivismo configuram, em nossa análise, a base epistemológica do Projeto “Escola para o Século XXI”, cuja proposta expressa um currículo integrado. A partir desta constatação, achamos oportuno explicitar a complexidade do contexto social, histórico e político em que as teorias e propostas de currículo integrado aparecem, no sentido de desvelar a rede de interesses e de contradições que envolvem as recentes alternativas de currículo, centradas nas escolas, as quais podem configurar uma nova cultura escolar. Assim sendo, vamos abordar mais de perto as implicações do poder na proposta do currículo integrado em desenvolvimento nas escolas municipais de Goiânia, na travessia de um “código serial” para um “código integrado”, sob a ótica de Bernstein (*Apud* Forquin, 1993).

Forquin (1993) lembra também outros autores que concebem o currículo como “cultura escolar”, entre eles, Verret (1975) e Y. Chevallard, (1993), os quais ressaltam que a escola não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais disponíveis num dado momento. Ela deve também, para torná-los totalmente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de transposição didática. Tornam-se assim necessárias, segundo Forquin, a intercessão de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagens metódicas, a elaboração de todos os elementos de saberes “intermediários”, que são tanto imagens artificiais quanto aproximações provisórias, mas necessárias, ou *trompe-l’oeil* intelectualmente formadores, já que destinados a desaparecerem na etapa seguinte, para a qual eles terão assegurada a passagem:

Estes dispositivos mediadores constituem ‘os saberes intermediários’, responsáveis por essa passagem e cuja função é realizada pelos manuais, todos os materiais didáticos, mas também pelos exercícios escolares, as lições, os deveres, os controles periódicos, os sistemas de recompensas e sanções propriamente escolares. Ironiza-se freqüentemente a ‘estilística cognitiva’ particular imposta pelo imperativo da didatização, de ritualização, de rotinização, de neutralização, de desrealização impostos muito freqüentemente pela conversão de toda uma herança viva de experiências, de expressões e de

pensamentos, em capítulos de manuais, temas e deveres e questões de exames” (Forquin, 1993, p. 17)

Contudo, esse autor nos lembra que todo este aparato escolar, muitas vezes tomado como uma concepção romântica ou carismática da produção cultural, constitui “a base e o solo de toda a vida intelectual, científica ou artística fecunda.” E mais ainda:

Se o imperativo da transposição didática impõe a emergência de configurações cognitivas específicas (os saberes e os modos de pensamento escolares), estas configurações tendem a escapar de seu estatuto puramente funcional de instrumentos pedagógicos e de auxiliares das aprendizagens, para se constituir numa espécie de “cultura escolar” *suigeneris*, dotada de sua dinâmica própria e capaz de sair dos limites da escola para imprimir sua marca “didática” e “acadêmica” a toda espécie de outras atividades (...) relações complexas e sempre sobre-determinadas, de nenhum modo redutíveis, em todo caso, aos processos de simples reflexo ou de repartições de tarefas (Forquin, 1993, p. 17)

Desse modo, segundo esse autor, o ritual escolar constitui força formadora de hábitos e conclui com a devida pertinência, como também entendem A.Chervel, 1977, G.Vicent, 1980, e Perrenoud, 1984, que não é possível ver o decalque, puro e simples de “uma cultura dominante” preexistente ou a expressão direta dos interesses de tal ou qual grupo de pressão exterior à escola, o que não os impede de se constituir através de conflitos e em função de dinâmicas sociais claramente identificáveis.

Reconhecer esta especificidade da “cultura escolar” não equivale tomar como dificuldades para definir as relações entre educação e cultura somente as necessidades da seleção ou da transposição didáticas, afirma o autor. A própria situação da cultura no mundo contemporâneo , muito bem traduzida , segundo o autor, pelo conceito de ”modernidade” encontra-se em crise.

“A educação é cada vez menos capaz, hoje em dia, de encontrar um fundamento e uma legitimação“. Que o mundo muda sem cessar : eis aí certamente uma banalidade. Mas para aqueles que analisam aspectos de ordem cultural, porque a cultura “perdeu o seu norte” e se encontra privada das amarras da tradição e da bússola do princípio da autoridade.”

A lentidão e as dificuldades na passagem de um código seriado para um código integrado, que implica mudanças profundas na “cultura escolar” a ser erigida com os “Ciclos de Formação”, podem encontrar explicações também na teoria de Bernstein, na interpretação de Forquin(1993). Nesta ótica, podemos interpretar os conflitos diante das exigências de

mudanças, que se impõem ao professor e à prática pedagógica, como construção de uma nova “cultura escolar”, o que Marc Froment-Meurice, também lembrado por Forquin, disse em relação ao homem moderno:

O homem moderno não é mais o homem que sofre a ruptura entre o passado e o presente, entre o antes e o depois, mas o homem carrega em si mesmo a ruptura como objeto mesmo de sua vontade. Neste sentido, a modernidade é uma escolha, uma decisão, uma construção, uma exigência de auto libertação, ou antes, a exigência de poder decidir de maneira soberana e constantemente revogável suas referências, pois aqui, o princípio da avaliação, a instância do crivo, o poder crítico, então, não é nunca recebido como o era a autoridade “tradicional,” ele se elabora no próprio interior da modernidade *como* esta modernidade (Forquin , 1993 p. 18).

Porém, nos adverte o mesmo autor que, desde que esta “cultura” se cristaliza, a exigência modernista desenvolve um paradoxo que expressa muito bem a noção proposta por Rosenberg (1959), a “tradição do novo”. Para Forquin (1993) existe uma incompatibilidade estrutural entre o espírito de modernidade e a justificação da educação como tradição e transmissão cultural e, segundo ele, Hannah Arendt (1972 formulou essa contradição em termos particularmente fortes quando constata que “a educação, que por natureza supõe a autoridade e a tradição, deve ser exercida hoje num mundo que não se estrutura mais pela autoridade nem pela tradição” (Cf. Forquin, p. 20).

A intenção educativa encontra-se assim, como que paralisada, esvaziada antecipadamente de toda pertinência e de toda legitimidade. E no entanto a continuação do mundo é uma necessidade absoluta, que supõe que as novas gerações substituam as gerações antigas e se reconheçam numa herança. Esta exigência categórica significa que não podemos nos satisfazer com um discurso pedagógico puramente “instrumentalista, que atribuiria como único alvo para a educação formar espíritos ágeis e personalidades adaptáveis, capazes de respostas “flexíveis” e preparadas para qualquer eventualidade (Forquin, 1993, p. 20).

Na prática pedagógica enquanto cultura escolar, consideramos igualmente que as rupturas não se dão drasticamente em função de um acatamento do novo, incondicionalmente desejável pelos professores, independentemente de uma ordem de saberes, símbolos e de valores já incorporados, com o modo próprio de organizar o trabalho pedagógico, na perspectiva de um paradigma compartimentado, regido hierarquicamente. Nesta ótica, as reflexões de Forquin tornam-se oportunamente válidas na passagem de um sistema educacional fechado para um sistema aberto, como o dos “Ciclos de Formação”:

(...) a reflexão pedagógica contemporânea não poderia contornar a questão da modernidade nem se resignar em fazer a apologia da amnésia, pois só uma visão extremamente artificial e prematura da modernização do mundo pode nos fazer aderir ao mito do efêmero e rejeitar, como um fardo nosso pertencimento à memória (Forquin, 1993, p. 20).

A complexidade que envolve a passagem de um currículo seriado para um currículo integrado é, muitas vezes, desconsiderada pelos propositores de reformas educacionais que não atentam para as questões mais profundas da prática pedagógica que envolvem uma “cultura escolar”, já consolidada. Podemos deduzir das análises de Bernstein que as resistências aos “Ciclos de Formação” não são provenientes apenas da forma autoritária de sua implantação, mas também das implicações de poder que estão em jogo na prática pedagógica na passagem de um “código seriado” para um “código integrado”, como vimos em Bernstein (1983) e neste trecho de Sacristán:

A pedagogia moderna caracteriza-se precisamente, por estimular processos e métodos mais ambíguos, com parâmetros técnicos e de qualidade mais difíceis de definir, de caracterizar de provocar consenso social e profissional e, portanto, mais difíceis de controlar. Os professores vêm, em muitos casos submetidos ao conflito de um discurso pedagógico progressista em contradição com a realidade na qual trabalham. Devem estimular, através de uma série de tarefas dominantes, processos fechados que levam resultados facilmente tangíveis, que facilitam o trabalho ordenado em classe”, por pressões da própria instituição escolarizada e pela economia de seu próprio trabalho. Ao mesmo tempo, desde perspectivas ideológicas ou pedagógicas, exige-se deles uma educação mais moderna centrada em tarefas que, por definição, desenvolvem processos mais incontroláveis, que atendam as diferenças individuais dos alunos, a ritmos de aprendizagem e a interesses distintos etc. Não é fácil prever quem vence nesse dilema de exigências contrapostas (Sacristán, 2000, p. 261).

Questões complexas vieram à tona neste estudo: a perplexidade, o estresse, os conflitos e as expectativas em relação à proposta dos “Ciclos de Formação” não deixam de fazer parte do cotidiano dos professores, como expressou um professor também denunciando o descaso do poder público, em relação às próprias reformas que pretende implantar e que acabam descaracterizadas pela burocracia.

Infelizmente, nós professores, temos vivenciado dificuldades no ciclo. Por quê? Porque a parte burocrática é mais trabalhosa e absorvente do que o trabalho pedagógico em si. Além disto, temos apoio zero da SME. Quando viemos para esta escola, não houve sequer uma explicação do porquê do ciclo, e como agir pedagogicamente. A verdade é essa: estamos no seriado, o tradicional, com uma vestimenta transparente de ciclo. É só para “para inglês ver”. Como a SME implanta, mas não dá apoio? No início, na nossa escola,

até os coordenadores estavam “boiando”. Estamos tentando fazer alguma coisa com o nome de “ciclo”. Aonde vamos chegar? Eu não sei. (Relato, Questionário – Escola D).

Quanto à metodologia, nossa expectativa era a de que os relatos nos trouxessem um significativo número de experiências dos professores com projetos. Com surpresa obtivemos apenas 5% de relatos sobre a experiência com projetos.

Desenvolvemos um projeto a partir do livro literário no “Tempo de meus avós: O tempo passa, as coisas mudam?”. Com várias atividades interdisciplinares, tais como: alimentos tradicionais, fotografias, objetos antigos, sistema monetário (foi feito um paralelo entre o antigo e o novo) (Relato, Questionário- Escola F)

Estamos enfrentando dificuldades na integração dos conteúdos e nas formas de avaliação. Apesar disso, e talvez por isso mesmo, não esmoreçamos e queremos progredir, mas precisamos de apoio e de recursos para desenvolvermos melhor os projetos.(Relato, Questionário- Escola J).

Estamos colocando em prática este sistema de ciclo basicamente há três anos. Temos tido muitos problemas, os quais tentamos coletivamente achar saídas. Tem sido muito difícil, pois o sistema anterior está muito sedimentado na prática pedagógica de muitos professores. O que está também causando contradições são os interesses pessoais e passagem do aluno do 3º. Ciclo para o 2º. Grau, nas escolas públicas onde são referências ainda se exige muita qualidade no que se refere ao conhecimento máximo de conteúdo. *Isto nos tem levado a ficar defasados nos conteúdos, pois, ao aplicar o sistema de projetos, proporcionamos o conteúdo mínimo.*(Relato questionário, Escola A) (Grifos nossos)

Quando eu trabalhava no Ciclo I, como professora da alfabetização, era mais fácil integrar os conteúdos, pois eu mesma planejava, aplicava, sem depender de ninguém. A mesma coisa acontecia com as atividades extra-classe: íamos ao teatro, zoológico, mutirama...No Ciclo II, tenho muita dificuldade com isso: pode acontecer de os professores não conseguirem trabalhar o mesmo conteúdo com enfoques diferentes.Em relação às atividades extra-classe, poucos assumem essa responsabilidade, afinal, “a sala não é de ninguém”. Isto diz respeito à outra escola em que trabalhei no Ciclo II.(Relato Questionário, Escola F)

A maior dificuldade encontrada é colocar em prática a teoria do ciclo como: interdisciplinaridade e currículo participativo. Os professores tem uma formação seriada e não [houve} apoio freqüente e capacitado por parte da SME neste sentido. O que existe nas escolas em que trabalhei é uma teoria maravilhosa, mas na hora da prática a coisa não acontece. Os professores se fecham, nós temos medo e isso emperra a interdisciplinaridade e formulação do currículo participativo.(Relato Questionário- Escola C)

Deduzimos que o reduzido número de relatos sobre a experiência com projetos é um dado altamente significativo no questionário da pesquisa considerando as dificuldades expressas nos depoimentos. Na verdade, não havia o que relatar se a proposta de desenvolver projetos ainda não fora incorporada à prática dos professores e professoras, uma vez que implicaria ruptura com uma prática disciplinar já consolidada. Por outro lado, não podemos minimizar o papel da escola como socializadora de conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente, mesmo que façamos a defesa de um currículo mais aberto e flexível, com a metodologia dos projetos.

Não podemos deixar passar em branco, neste estudo, as dificuldades apontadas em relação às condições de trabalho nas escolas pesquisadas. Embora 53% dos professores não tenham relatado suas experiências nos ciclos, a escassez de recursos didáticos foi significativa entre as dificuldades apontadas, como: falta de material e espaço físico nas diferentes áreas de ensino, especialmente nos laboratórios de ciências e informática, falta de biblioteca, acervo bibliográfico adequado, sala para planejamento, sala de arte (ateliê, lápis 6B, borracha etc.) materiais permanente e de consumo, desde o papel ao material de esporte.

Segundo Canário (1999)¹⁶, é comum entre os professores o relato de insuficiência de recursos nos estabelecimentos de ensino, particularmente quanto aos meios materiais. Frequentemente esse fator é apontado como causa do funcionamento insatisfatório do ensino. O discurso docente sobre a escassez de recursos representa a variante de uma postura mais geral, de caráter determinista, segundo a qual os fenômenos educativos seriam explicáveis por fatores externos e anteriores à situação. Assim, a simples existência de mais recursos, vindos do exterior, teria efeitos lineares e diretos na natureza e modalidades da ação educativa. Contudo, segundo o mesmo autor, a investigação empírica não confirma a “crença” dos professores, mesmo que se diminua o número de alunos por turma como forma possível de aumentar recursos:

Nenhuma evidência é possível, salvo a complexidade do problema a relação entre a dimensão da classe e os resultados escolares é afetada por um conjunto

¹⁶ Canário cita em seus estudos sobre recursos educativos e funcionamento do estabelecimento de ensino, dois relatórios de grande repercussão sobre a importância relativa das variáveis sociais e das variáveis escolares na produção dos resultados escolares: 1) Coleman, J.S. et. al. *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966. (conhecida como relatório Coleman); 2) Jencks, C. *L'inegalité: l'influence de la famille et de l'école en Amérique*. Paris:PUF, 1979 (Canário in: Nóvoa (org.), 1999, p.170).

numeroso de fatores que, em cada escola ou classe, se combinam de modos muito diversificados, no quadro *da trama institucional* própria de cada estabelecimento de ensino.(Canário, 1999, p. 170)

Concordamos com o autor quando frisa que a sala de aula tradicional representa, como unidade base do espaço escolar, um recurso indispensável e adequado a um modelo organizacional que tem como unidade a turma, com aula de 50 minutos, na compartimentação disciplinar, porém pode-se tornar um obstáculo para uma proposta pedagógica que se baseia na lógica de projeto. Neste sentido,

a definição do que constitui recursos ou limitações não pode ser feita independentemente da leitura que os atores sociais fazem da situação singular em que estão inseridos, nem das finalidades de ação que coletivamente se propõem. Assim a identificação de recursos constitui um momento privilegiado de elaboração coletiva de um projeto educativo, sendo, ao mesmo tempo, um processo de pesquisa e de aprendizagem (Canário, 1999, p. 174).

A despeito da precariedade das condições de trabalho, dos equívocos e da complexidade do processo de implantação da proposta dos ciclos na rede municipal de Goiânia, há muita criatividade e trabalho sério nas escolas. Entre eles podemos destacar a Feira de Ciências e Mostras pedagógicas que já são tradição nas escolas municipais, tanto em escolas “cicladas”, como nas de regime seriado. Consideramos que esses eventos e projetos incorporados à proposta curricular são atividades integradoras que vem sendo exploradas no seu potencial interdisciplinar, como nos relata uma professora:

...Em termos do ciclo II mudou a proposta geradora que é da interdisciplinaridade, mas não de fazer de conta, de história com Português só, ou de matemática com geografia, com números, não, é total. Mudou sim. Porque no planejamento que a gente faz às 6as. Feiras, os alunos são mandados para casa mais cedo, às 15h 30. A partir desse horário até 17h a gente fica aqui. O que está dando certo? O que não deu? O que não está legal? Então vamos fazer assim, assado... Então a questão da interdisciplinaridade, ou funciona ou não funciona. Principalmente trabalhando com projeto, trabalhar com projeto vai envolver o Português. Na questão da água, a escrita na interpretação, na leitura de textos que a gente traz para complementar o conhecimento que adquiriu vendo na prática, ele vai ter que produzir o “textozinho”. Inclusive, a gente agora vai ter uma feira de ciências, interna. Elas vão apresentar essa feira de ciências aqui na escola e uma outra que a gente vai convidar por aqui mesmo. Então, essa interdisciplinaridade ela não vai ficar só em Matemática e Português não... onde é que fica o João Leite? Como é que fica o João Leite? Como é que ele traz água para cá. Cadê a história dele? Como é que é? Foram lá na nascente, onde surgiu, como é que surgiu, em que bairro? Quem é que deu esse nome pra ele? Quem é João Leite? Então vem a História, vem a geografia, vem a Matemática através de problematizações, não só em sala, mas também lá. Inclusive a gente busca

microscópio... Nosso projeto da água, ele engloba muita coisa. Então, esse projeto é muito rico: aí a professora de artes entra, a de espanhol também, o Inglês. Não se pode esquecer do Inglês também. Aí no caso o 3º. Período tem o verbo to be, pra criança. Então nessa 6ª.feira, a gente vai, colocando os pontos nos “is”. (...) Eu com o Projeto de Educação sexual e Drogas, recorro à professora de Inglês. Trabalho a saúde bucal em Ciências. Eu vou estudar, eu vou pesquisar. A interdisciplinaridade é isso, o ciclo tem que primar por isso. Lógico, que não deixa de ficar um pouquinho solto. Mas, de qualquer forma, a proposta é essa (Trecho da entrevista no. 4).

Consideramos que a proposta dos “Ciclos de Formação” se inscreve entre as reformas ditas avançadas e progressistas, mas apesar de reconhecer seus méritos em tomar o aluno como centro do processo educativo e tornar o ensino mais integrado, dinâmico e lúdico, não podemos desconhecer a sua natureza complexa, inorgânica e ideológica, uma vez que mudanças substanciais não se fazem por decretos, mas são construídas cotidianamente pelos que pensam e fazem educação nas escolas, como afirma Arroyo, um defensor dos “Ciclos de Formação” como experiência inovadora:

O primeiro traço a destacar é que essas experiências não propõem aos professores novos currículos, novas metodologias e novos conteúdos, nem novas tendências pedagógicas, nem sequer novas práticas e concepções em substituição ao que eles pensam, valorizam e praticam. O núcleo inovador é baseado nas práticas cotidianas dos próprios professores e alunos, nas virtualidades inovadoras que há no ato educativo. Os sujeitos da ação pedagógica são os sujeitos da inovação (...) Este ponto é fundamental: partir de uma visão positiva da educação básica e dos professores (Arroyo, 1999, p. 152)

Conforme observamos, a despeito das dificuldades, os ciclos parecem oportunizar maior grau de autonomia aos professores, como podemos perceber nos depoimentos, às vezes contraditórios entre professores da mesma escola.

Para melhor desempenho de um profissional da educação, mais precisamente o professor, é preciso falar e destacar sua autonomia adquirida com a ciclagem, incluindo o Plano-político-Pedagógico que já, sem sombra de dúvida a maior conquista. Onde podemos assegurar um trabalho dentro da realidade regional de cada escola. Autonomia esta que desenvolvemos desde o currículo e até o planejamento de possíveis mudanças no calendário escolar, adaptando-o às necessidades da escola. (Relato-Questionário-Escola D).

Acreditamos que Santomé e Hernández, autores invocados nos documentos de reformulação curricular proposta pelo Projeto “Escola para o Século XXI, coerentemente defendem os currículos integrados, mas se posicionam de forma radical contra modelos

impostos autoritariamente, sem envolvimento efetivo dos professores e das professoras como sujeitos que pensam e fazem a educação.

Com base nessa ótica, analisando o referencial teórico dos documentos oficiais da SME referentes à reforma, deparamo-nos com autores renomados, tanto no Brasil, como no exterior, o que não foi surpresa, já que se trata de teóricos com bastante prestígio na reforma educacional espanhola, na qual se inspirou a Escola Plural que, por sua vez, ofereceu subsídios à reforma de Goiânia. Contudo, não deixou de ser contraditório, considerando a posição contra-hegemônica de suas teorias. Indo além das aparências, vamos perceber que não se trata de um fato neutro do ponto de vista ideológico. Entendemos que as reformas necessitam de consenso e este consenso vem sendo construído com o discurso do novo e do flexível. Neste sentido, a interdisciplinaridade, o ensino por projetos, a avaliação descritiva representam o novo, o avançado, o dinâmico, o moderno. Foram conferidos, assim, legitimidade e prestígio à reforma que, por um processo de cooptação dos sujeitos, pretende conseguir cooperação e adesão para levar em frente o seu propósito de rompimento com as práticas tradicionais.

Devemos ressaltar que os projetos de trabalho de Hernández, na perspectiva de uma prática transgressora, contrapõem-se ao domínio institucional que reduz a complexidade da instituição escolar a pacotes de conceitos, de procedimentos, atitudes e valores, fazendo acreditar que essa seja a única forma de organizar e planejar o ensino escolar.

Pretende-se transgredir, em segundo lugar, a visão da aprendizagem vinculada ao desenvolvimento, conhecida como construtivismo. Neste enfoque, segundo esse autor, pode-se instalar confusão em relação às intenções educativas:

A nova forma de organização transgride a visão de educação baseada nos “conteúdos”, apresentados como “objetos” estáveis e não como realidades socialmente construídas que, por sua vez, reconstróem-se nos intercâmbios de culturas e biografias que tem lugar na sala de aula. (...) Constitui-se em marca registrada para que professores, livros, didáticos e escolas se auto-identifiquem como “construtivistas” conferindo uma capa de legitimação que muitas vezes, confunde mais do que esclarece intenções educativas (Hernández, 1998, p. 12).

Não se trata, no entanto, de uma interpretação refratária aos princípios epistemológicos, mas a versão construtivista que, segundo análise deste autor, apóia-se em

alguns processos relacionados com a construção do conhecimento, assim, reduz-se, simplifica-se e desvirtua-se a complexa instituição social que é a escola. Na visão de Hernández (Idem), não se pode reduzir o espaço escolar a uma visão da psicologia quando se propõe explicar a apropriação dos conhecimentos denominados científicos e relacionados com as disciplinas escolares que se mostram como identidades estáveis, ordenadas e compactas. Torna-se necessário, na ótica desse autor, transgredir a escola que impede que os alunos se construam como sujeitos em cada época da vida, concepção que reforça os princípios da proposta dos ciclos. Neste sentido o autor justifica:

O construtivismo pouco ou nada diz sobre os intercâmbios que se apresentam na sala de aula, sobre as construções sociais que o ensino intermedeia, sobre as relações de poder que a organização escolar veicula sobre o papel dos afetos do (des)aprender. (...) os projetos de trabalho como transgressão, a visão do currículo escolar assentada nas disciplinas, entendidas como fragmentos empacotados em compartimentos fechados que oferecem ao aluno algumas formas de conhecimento que pouco têm a ver com os saberes fora da escola, que estão afastados das demandas dos diferentes setores sociais e que exercem formas de controle e de poder vindas de especialistas e não de educadores. (...) em relação ao deslocamento das necessidades de meninos e meninas e de adolescentes à etapa seguinte da escolaridade, ou ao final da mesma, marcados pela idéia de que a finalidade da infância é chegar à vida adulta, de que o desenvolvimento da inteligência tem que chegar à etapa das operações formais, ou que passar no exame de ingresso à universidade deva ser o objetivo de toda a educação (Hernández, 1998, p.12-14).

Além da transgressão à perda de autonomia no discurso dos docentes, a que já nos referimos, o autor é enfático ao propor o projeto de trabalho como transgressão à incapacidade da Escola para repensar-se permanentemente, abrindo diálogo com as transformações que ocorrem na sociedade, nos alunos e na própria educação.

Podemos extrair dos argumentos do autor que a Escola deve se pautar pela dinamização de suas práticas pedagógicas, diante da velocidade das mudanças do mundo contemporâneo, o que, nesse entendimento, não passa por ensino inconsistente, pelo “*laissez-faire*”, a improvisação, a irresponsabilidade na condução do projeto político-pedagógico reclamado na perspectiva da qualidade do ensino comprometido com a cidadania.

Embora tenhamos constatado um clima polêmico e um significativo grau de resistência à proposta dos “Ciclos de Formação”, os professores têm buscado vários espaços no sentido de explicitar suas inquietações e críticas, numa atitude de compromisso

profissional. Contudo, não podemos deixar passar em branco um dado detectado em nossa pesquisa: a necessidade de estudos mais aprofundados sobre a proposta dos Ciclos. Essa questão se explicitou quando os professores indicaram poucas leituras sobre a proposta. Embora algumas leituras tenham versado sobre teóricos relacionados aos princípios dos ciclos, como Emília Ferreiro, Miguel Arroyo, Vygotsky e Piaget, as leituras sobre conteúdos específicos das disciplinas lecionadas sobrepõem, em quantidade, aos autores do referencial teórico que fundamentaram a proposta dos ciclos.

Não podemos perder de vista que um currículo integrado numa perspectiva contra-hegemônica, ou transgressora, como propõe Hernández, não se concretiza como mera pretensão ideológica. Contudo devemos considerar como Gramsci (1978) que, se as condições ainda não estejam postas na sociedade brasileira, elas estão em andamento, uma vez que

criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’, significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer, informá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’, bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta por parte de um ‘gênio’ filosófico, de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais (Gramsci, 1978. p. 13),

Entendemos que os professores levantam questões que retomam a escola *ciclada* a partir de seus princípios filosóficos, sociológicos e pedagógicos.

Um dos argumentos dos participantes é que a escola, estando inserida na sociedade capitalista, não pode ignorar a competição que envolve o vestibular e, nesse sentido, os “ciclos” perdem para as escolas particulares, com a proposta da progressão automática, por não estimular o aluno a levar a sério os seus estudos: “passam de qualquer jeito”. Comungamos com os argumentos de que os objetivos da educação proposta pelos “ciclos” não compactuam com os interesses do capital e devem estar comprometidos com os princípios da solidariedade e da cooperação entre os alunos, com vistas à humanização das relações sociais. Entretanto, não estamos assumindo a concepção salvacionista e romântica em relação ao papel da escola, bem ao gosto dos conservadores.

Felizmente um terceiro argumento veio à tona e com o qual comungamos, vez que defende a escola pública formadora do cidadão competente para enfrentar as demandas sociais de seu tempo, altamente competitivas, nas quais estão inseridos o vestibular e o mercado de trabalho. Contudo, devemos deixar claro que até, ou por isso mesmo, competir pressupõe condições iguais e estas a sociedade capitalista não assegura. A educação de qualidade como resgate da cidadania por certo não virá dos conservadores que a concebe como privilégio dos já incluídos pelo critério da competição e nem se efetivará sem financiamento público. É neste ponto que se estabelecem as divergências na defesa da qualidade da educação pública e que deve ser retomada, não com os parâmetros do imediatismo e do utilitarismo das demandas do mercado. A formação integral efetivamente, pressupõe a apropriação dos saberes escolares que interessam às classes populares os quais devem privilegiar, na concepção da escola unitária, uma cultura humanista de formação desinteressada, no sentido de não estar estreitamente vinculada aos objetivos práticos imediatos ou excessivamente imediatos, do setor produtivo. Antes, esses objetivos devem ser formativos e instrutivos, ou seja, um ensino rico de noções concretas, mas sem descuidar a formação de atitudes solidárias, autônomas e democráticas. O centro passa a ser o aluno e não o conteúdo, mas não acreditamos que a proposta de educação integral possa descurar das aquisições cognitivas, como um dos instrumentos de intervenção na realidade, no sentido da transformação. Nesta perspectiva, o ensino por projetos de trabalho poderá viabilizar a proposta da escola unitária, enquanto resgate da “cultura desinteressada” tendo o trabalho como princípio educativo e eixo integrador do trabalho escolar, sem significar, porém, profissionalização precoce. Na concepção gramsciana, as crianças não devem ser encorajadas a encontrar uma adequação qualquer em sua própria cultura e nem a procurar alternativas ao que propõe a escola tradicional em matéria de conteúdos de ensino e de pedagogia. Na melhor das hipóteses, Gramsci, segundo Forquin (1993), considerava a cultura da criança como uma ponte, ou um ponto de partida, mas nunca como provedora de conteúdos de ensino. Acreditava, porém, num professor ativo, que transmitisse o que há de essencial na cultura humanista, impondo a disciplina e o rigor no plano lingüístico. (Cf. Forquin, 1993, p. 130-131).

Nesse sentido, defendemos qualidade social e não qualidade total, ancorados em Frigotto (1991), interpretando Gramsci ao propor a escola unitária:

Esta forma de apreender a relação da escola com a materialidade social na qual ela se produz, nos permite perceber que a forma e conteúdo que assume

no seu desenvolvimento não é arbitrário. Na escola, os processos educativos não podem ser inventados e portanto, não dependem de idéias mirabolantes, megalômanas de gênios que dispõe de fórmulas mágicas. Depende de uma construção *pari passu* com a construção da “sociedade no conjunto das práticas sociais”. (Frigotto, 1991, p. 176).

Nesta concepção, entendemos que os Projetos de trabalho podem dar respaldo significativo às propostas integrativas na mediação do acesso aos eixos básicos de cada área do conhecimento, sem perder de vista a seriedade que requer o trato com as questões da atualidade, sem cair no reducionismo cognitivista e psicologista e, sobretudo, sem sucumbir ao *laissez-faire* de uma pedagogia populista.

.3.2.4. Os Projetos de Trabalho: uma proposta na perspectiva de integrar o currículo

Os projetos temáticos tem colocado desafios aos professores e às professoras na efetivação do currículo integrado proposto pelos “Ciclos de Formação”. Diante das implicações pedagógicas que envolvem a mudança de um currículo seriado para um currículo integrado, como constatamos nos relatos dos professores, somos desafiados a não só repensar a prática e o papel da escola, mas a trazer contribuições neste sentido. Concordamos com Hernández (1998) que o currículo integrado pode constituir um marco para repensar a organização do conhecimento e o papel da escola. Entretanto, esse autor é enfático nesta advertência:

(...) quando se utilizam os mesmos termos, não se está dizendo a mesma coisa e que, com o mesmo raciocínio, nem tudo já foi dito sobre ensino e aprendizagem. Se assim fosse, as reformas educativas seguiram os mesmos princípios psicopedagógicos e didáticos em todos os países, o currículo seria organizado de uma mesma maneira, e os conteúdos seriam representados a partir de um enfoque “universalizador”. Na sua ótica, seria “um paralelismo totalitário tentar fazer convergir o pluralismo das idéias relativismo das propostas numa só visão: a própria.” (Hernández, 1998, p.68).

Com esse alerta, o autor nos prepara para compreensão do conceito de “projetos de trabalho”, no contexto em que está sendo proposto, para dar respostas à realidade e aos problemas da atualidade, os quais diferem dos que enfrentavam Dewey e Kilpatrick no início do século passado. Partindo de uma citação de Júlio Varela e Fernando Alvarez, o autor mostra o *lugar* de onde partem seus argumentos:

A escola é uma instituição que consta de uma série de peças fundamentais, entre as quais se sobressaem o espaço fechado, o professor como autoridade moral, o estatuto de minoria dos alunos e um sistema de transmissão de saberes intimamente ligado ao funcionamento disciplinar. Desde colégios jesuítas até a atualidade, essas peças estão presentes na lógica institucional dos centros escolares, tanto públicos como privados. Sem dúvida, sofreram retoques, transformações e até metamorfoses, mas as escolas continuam hoje, como ontem privilegiando as relações de poder sobre as de saber (Varela e Alvarez, 1991, p. 280).

Segundo ainda esse autor, os projetos podem ser um modo de repensar e refazer a escola e por meio deles reorganiza-se a gestão do espaço escolar, do tempo, da relação entre docente e alunos e, sobretudo, permitem redefinir o discurso sobre o saber escolar, aquilo que regula o que se deve ensinar e como se deve fazê-lo (cf. Hernández, 1998, p. 64).

Recapitulando a história dos diferentes significados dos projetos na escolaridade, esse autor chega aos anos 80 e destaca, nessa década, dois fenômenos com influência na educação escolar: a revolução cognitiva e as mudanças nas concepções sobre o conhecimento e o saber, advindas das novas tecnologias de armazenamento, tratamento e distribuição da informação.

As transformações que ocorrem no campo da economia e nas relações de trabalho, como no papel do Estado, vão determinar mudanças significativas na educação escolar e explicam em parte porque os projetos voltam a ser objeto de interesse. A essas mudanças acrescenta-se uma série de perspectivas que acabam por estabelecer alguns aspectos em relação ao modo como se pode ensinar e como se aprende na escola. Entre essas orientações, destaca-se a visão construtivista sobre a aprendizagem e particularmente a idéia de que o conhecimento exerce poderosa influência em como se adquire novo conhecimento (Cf. Hernandez, 1998, p. 72).

Um segundo aspecto se tornou também relevante nesta abordagem: a importância que se dá ao contexto da linguagem e aos conteúdos em relação à cultura na qual se deverá utilizar, do mesmo modo, a importância de *situar* o que se ensina com vistas a facilitar sua aprendizagem. Um terceiro indicador resulta da pesquisa sociocultural de onde partiu a importância de um marco de participação e interação, não só entre os alunos, mas também com a comunidade como elemento facilitador da aprendizagem. Por último, Hernández aponta as mudanças na concepção de inteligência, destacando a noção de inteligências

múltiplas, de Gardner (1997), dando importância ao papel das estratégias metacognitivas como formas de pensar o processo de planejamento, organização e pesquisa sobre a informação e como reelaboração das decisões e das ações tidas como importantes na aprendizagem dos alunos.

Neste contexto, o conteúdo das disciplinas pode ser configurado valendo-se de múltiplas linguagens “verbal, escrita, gráfica e audiovisual” para abrir aos estudantes a possibilidade de transferências de aprendizagens, aplicando-se em outros contextos de conhecimento. Desse ponto de vista, a aprendizagem não se daria seguindo uma seqüência de passos para alcançar uma meta na qual se acumula informação, dar-se-ia como processo complexo em que o conhecimento se rodeia e se situa para aprendê-lo. (Cf. Hernandez, 1998, p. 72).

Bruner (1919), segundo Hernández, vê os projetos como uma peça central do que constituiria a filosofia construtivista na sala de aula. Implica aprender a pensar criticamente, o que requer dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais ou idéias, e envolver-se mais na tarefa de aprendizagem. Certo êxito que os projetos vêm obtendo é explicado por Hernández como sendo resultado do exposto anteriormente e do fato de poder conectá-los com os fundamentos psicopedagógicos curriculares das recentes reformas, favorecendo, além disso, uma visão globalizadora dos conteúdos.

Contudo, esse autor aponta-nos versões menos cognitivas e psicologistas da aprendizagem, da escolaridade e dos projetos de trabalho explicitando a complexidade do conhecimento escolar cuja gênese e características encontram-se assim sintetizadas por ele:

“a) estabelecer formas de “pensamento atual como problema antropológico e histórico chave” (Morin, 1993, p. 72); b) dar sentido ao conhecimento baseado na busca de relações entre os fenômenos sociais e pessoais que nos ajudem a compreender melhor o mundo em que vivemos, na sua complexidade; c) planejar estratégias para abordar e pesquisar problemas que vão além da compartimentação disciplinar.”(Hernandez, 1998, p. 73).

Vamos buscar neste autor o conceito de projetos de trabalho cujos pressupostos emergem da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, conceitos que reaparecem com frequência nos documentos e nos discursos das reformas educacionais que buscam implantar

currículos integrados, o que não deixou de se explicitar no Projeto “Escola para o Século XXI”, como já assinalamos. O autor deixa claro, porém, que não se trata de tomá-los com o mesmo sentido de vinte ou quarenta anos atrás, uma vez que os contextos de onde emergiram se diferenciam. Tanto os centros de interesse, a pesquisa centrada no meio, ou unidades didáticas, propostos por diferentes reformas em diferentes realidades, partem de uma determinada conceitualização dessas realidades e do saber escolar requeridos em momentos históricos diferenciados, embora possamos encontrar alguns pontos coincidentes.

Se falamos de projetos, é porque a visão do conhecimento e do currículo que implicam pode contribuir para essa mudança na escola, mas, sempre levando em conta que NÃO SÃO “a” mudança na educação, nem a solução para os problemas da instituição escolar, nem muito menos, dos que a sociedade leva à escola (Hernández, 1998, p.62).

A escola na atualidade enfrenta novos problemas: mudanças de valores, mudanças na produção, ordenação e representação da informação. Neste contexto, os projetos de trabalho supõem um enfoque do ensino que trata de ressituar a concepção e práticas educativas na Escola para dar respostas às mudanças sociais, mas não se trata de apenas tomar uma proposta do passado e adaptá-la.

Segundo Fazenda (1997), a palavra interdisciplinaridade, esquecida em décadas passadas, volta agora como *palavra de ordem* das propostas educacionais, não só no Brasil, mas no mundo. A autora assinala que essa palavra traz perplexidade e insegurança entre os educadores que não sabem o que fazer com ela.(Fazenda, 1996).

O mesmo pode estar acontecendo com a proposta de ensino por projetos na implementação de currículos integrados. A insegurança faz parte do novo paradigma emergente do conhecimento, pondera a autora, e nos convida a assumir a insegurança em vez de a postergar. Mas, para ela, assumir a insegurança pressupõe exercê-la com responsabilidade. Neste sentido, acreditamos que o primeiro passo é buscar os sentidos destes vocábulos em seus novos contextos.

Retomando o entendimento de Hernández, os projetos devem perder o seu sentido de método, no sentido que Dewey dava aos seus Métodos de Projetos “não é uma sucessão de atos desconexos, e sim uma atividade coerentemente ordenada, na qual um passo prepara a

necessidade do seguinte, e na qual cada um deles se acrescenta ao que já se fez e o transcende de um modo cumulativo” (Hernández, 1998, p. 68).

Entre os docentes, método está quase sempre referindo-se à aplicação de uma fórmula, de uma série de regras. Na concepção filosófica, desse autor, método é entendido como uma maneira concreta de proceder, de aplicar o pensamento, de levar a termo uma pesquisa, com finalidade de conhecer a realidade. Em relação à proposta de projetos de trabalho à qual nos referimos, esta confusão reflete uma série de crenças sob as quais a educação foi entendida no passado, trata também de um reflexo da busca de segurança e da ordem no trabalho profissional, fruto de uma concepção estável e ordenada do mundo e do saber. Falar de método é fechar uma proposta cuja filosofia de ensino é tida como atividade de vida, mas transformada em “algo” fechado, rígido e estático, diz Hernández (1998)

Utilizar a palavra “Método” nesse sentido supõe criar a ilusão de que, com isso, se evita a insegurança. Ilusão que se vê reforçada pelas influências das perspectivas educacionais anteriores, e a idéia de que um bom ensino é aquele em que não fica nada “fora” do controle do docente e do planejamento educativo e que garante que cada aluno aprenda o que a normativa oficial e o plano previsto assinalem. Significa evitar transitar por um caminho muito aberto e repleto de incertezas sem avaliá-lo, nem entendê-lo como um caminho que nos ajuda a avançar no conhecimento que é tão real como a incerteza e imprevisibilidade da própria vida (Hernández, 1998, p. 77)

Segundo esse autor, há uma ilusão quando se busca segurança na seleção e seqüenciação dos conteúdos “que os especialistas nas diferentes didáticas disciplinares apresentam como necessários para ser aprendidos pelos alunos e ensinados pelos docentes” Assim quando se utiliza a palavra método é comum entendê-lo na sua acepção limitada: “*prefixar e predeterminar o que vai acontecer na sala de aula.*” Segundo esse autor, a finalidade do “traslado” do conhecimento é que “ o aluno possa entendê-lo com o ânimo de que mais adiante possa realizar inferências e generalizações sobre e a partir deles.” A questão é não desgarrar os conteúdos de seu contexto e da sua origem, com o método “escolar.” Outra questão que vem associada a uma concepção equivocada de método é encará-lo como *moda ou novidade*. Neste ponto achamos pertinente a observação desse autor:

Muitas vezes, as inovações que chegam às escolas são geradas em outros lugares culturalmente diferentes ou respondem a necessidades de alguns docentes. Não podendo ser adotadas por todos os professores. Entre outras razões, porque não respondem nem a sua trajetória, nem a suas necessidades. No entanto, o princípio de generalização que inspira o cientificismo de muitos

planejamentos curriculares levados à educação escolar, sua utilização pelos especialistas e a ideologia reprodutora que criaram leva a que, para boa parte dos professores, ‘o novo’ seja sinônimo de ‘o bom’, o necessário”, o que ‘deve ser feito’ ou ‘como ensinar’ (Hernández, 1998, p. 78).

Ensinar mediante projetos não significa fazer projetos, afirma o autor. “Falamos de projetos de trabalho, mas nos interessa o ensino para a compreensão e a mudança da Escola”. Os projetos exigem abordar a complexidade do conhecimento escolar e implica a importância de pensar sobre as diferenças e de continuar aprendendo. Essas idéias estão contidas nos aspectos que caracterizam os projetos experienciados com docentes que trabalham na Escola Infantil, no Ensino Fundamental e Médio e que, a nosso ver, sintetizam as concepções do autor sobre os projetos de trabalho que convincentemente defende, não como uma novidade didática, mas como uma maneira de entender o sentido da escolaridade, com base no ensino para a compreensão. Assim, os estudantes:

a) participam num processo de pesquisa que tem sentido para eles e elas (não porque seja fácil ou porque gostem dele) e sim que utilizem diferentes estratégias de pesquisa; b) podem participar no processo de planejamento da própria aprendizagem e c) são ajudados a serem flexíveis, reconhecer o outro e compreender seu próprio entorno pessoal e cultural (Hernandez, 1998, p. 86)

Frisa o autor que pretendeu oferecer com os métodos de trabalho “não um método” ou uma “estratégia”, mas pistas, uma maneira de refletir sobre a Escola e sua função, abrindo caminho para reposicionar o saber escolar e a função da própria Escola.

No caso específico da avaliação, cabe indagar: Como avaliar quando se trabalha com projetos? Esta questão nos leva a um dos pontos mais controversos, segundo o autor, por se tratar de mudanças na relação da escola com os conhecimentos e com as formas de ensiná-los. É nessa questão que se apresenta, na ótica do autor, com mais clareza o sentido da inovação educativa na perspectiva dos projetos. De acordo com o autor, uma das finalidades dos projetos é promover formas de aprendizagem que questionem a idéia de verdade única e que nos colocam diante de diferentes interpretações dos fenômenos. Nesta perspectiva, “está se questionando plenamente a visão de avaliação baseada na consideração da realidade como algo objetivo e estável” (Hernandez , 1998, p. 93). Neste sentido, a avaliação passa a fazer parte do próprio processo de aprendizagem. Não se trata, então, de estabelecer o grau de ajuste dos alunos com “a resposta única definida pelo docente”.

Partindo de uma perspectiva ampla, entende-se por avaliação a realização de um conjunto de ações encaminhadas para recolher uma série de dados em torno de uma pessoa, fato, situação ou fenômeno, com o fim de emitir um juízo sobre o mesmo. Neste sentido, esse juízo se expressa em função de alguns critérios prévios e com a finalidade de uma posterior tomada de decisões (Hernández, 1998, p.94).

Assim, nesse entendimento, duas funções são prioritárias: recapitulação (armazenamento) e seleção social; a avaliação permite, por um lado, perceber evidências do que o aluno recorda ou compreende da informação apresentada ou estudada em sala de aula. Por outro lado, a avaliação está relacionada à aprovação dos estudantes. Três momentos avaliatórios estão presentes nos projetos de trabalho: a avaliação inicial, a avaliação formativa e a avaliação recapitulativa. A avaliação inicial precede o curso ou o estudo do tema proposto. Assim, facilita ao professor posicionar-se diante do grupo com vista ao planejamento. Corre-se o risco, com essa avaliação, de um condicionamento das expectativas do professor, com possibilidade de rotulação dos alunos. A avaliação formativa deve estar na base de todo processo de avaliação. Não visa ao controle e à qualificação dos estudantes, mas ajudá-los a progredir no conhecimento. Implica para o professor um constante ajuste entre o processo de ensino e o de aprendizagem, no intuito de adequá-lo à evolução dos alunos e de estabelecer novas pautas de atuação. A avaliação recapitulativa apresenta-se como um processo de síntese de um tema, um curso ou um nível educativo. É o “momento” que permite reconhecer se os estudantes alcançaram os resultados esperados em termos de habilidades, destrezas propostas em situações de ensino e aprendizagem. Na prática, essa avaliação pode estar associada à noção de êxito ou fracasso dos estudantes na aprendizagem e serve para provar oficialmente os conhecimentos. Mas esta função “creditativa” minimiza a possibilidade de uma avaliação em ciclo que evidencie o processo e sirva aos professores para avaliar o próprio desempenho ou as dificuldades dos alunos (Cf. Hernández, 1998, p.94- 96).

A nossa opção pela perspectiva de Hernández sobre contribuições dos projetos de trabalho, que têm como propósito a “transgressão e a mudança na educação”, justifica-se por vários motivos: primeiramente, porque, apesar de estrangeiro, esse autor revela conhecer a realidade da educação brasileira nas suas entranhas. Contudo, sua perplexidade diante de nossos desafios não o fez deixar de acreditar na escola e nos sujeitos que fazem a sua história:

Tudo o que vai ser tratado aqui é um luxo e uma sofisticação se não for produzida uma mudança prévia na Escola. Refiro-me à mudança no reconhecimento social da importância do trabalho docente, às condições

materiais das Escolas e aos salários dos professores. (...) Que na sociedade da globalização e das telecomunicações possa se contemplar no Dia do Professor no Jornal Nacional da Globo exemplos de entrega e de abnegação missionária de professoras que têm de caminhar durante quatro horas diárias para ir e voltar do seu local de trabalho em troca de um salário de menos de 300 dólares, não é motivo de orgulho nem de celebração. Ao contrário, de raiva, de lamento e de pena. (...) por tudo anteriormente observado no Brasil, e que é extensivo à boa parte dos países da América latina que está neste momento enfrentando reformas educativas, não se pode falar em mudar a Escola se ela não tem uma série de condições materiais e de recursos que permitam realizar, com dignidade, o trabalho docente, e sem que os professores recebam um salário justo por seu trabalho. (...) este livro está a favor da educação, da Escola e da profissão docente. Estas páginas respondem com entusiasmo à idéia de que a educação na Escola contribui para socialização dos indivíduos para que possam ser melhores.(...) este livro parte do princípio que a Escola continua sendo a instituição que pode possibilitar à maior parte dos cidadãos, sobretudo aos mais desfavorecidos, melhores condições de vida (Hernández, 1998, p. 11-10).

Em segundo lugar, porque nos identificamos com sua proposta de educação transgressora ao reducionismo psicológico que tem, equivocadamente, influenciado nossa concepção de educação como transformação, no sentido que é dado pelo autor, neste trecho:

Em primeiro lugar a transgressão se dirige ao domínio da psicologia instrucional, (...) Esse domínio disciplinar, que não abandonou o enfoque tecnológico, reciclou-o sob a idéia motora da metáfora da mente como um computador, do que se deriva que o ensino seja concebido como eixos conceituais e construções epitômicas que são ideais para programarem sistema especializado ou para instruir pilotos de f16, mas não para dotar de sentido, interpretar e transformar a realidade. Neste sentido, este livro pretende transgredir a visão da educação escolar baseada nos ‘conteúdos’, apresentados como ‘objetos’ estáveis e universais e não como realidades socialmente construídas que, por sua vez, reconstroem-se nos intercâmbios de culturas e biografias que têm lugar na sala de aula (Hernandez, 1998, p. 12-13).

Em terceiro lugar, porque nos incentiva a ousar quando a realidade de nossas escolas conspira permanentemente contra qualquer inovação que os professores queiram implementar na perspectiva da qualidade social da educação:

Este texto é um convite a soltar a imaginação, a paixão e o risco por explorar novos caminhos que permitam que as escolas deixem de ser formadas por compartimentos fechados, faixas horárias fragmentadas, arquipélagos de docentes e passe a converter-se em uma comunidade de aprendizagem, onde a paixão pelo conhecimento seja a divisa e a educação de melhores cidadãos o horizonte no qual se dirigir (Hernández, 1998, p.13).

Devemos assinalar também que Santomé e Hernandez dão suporte teórico à proposta curricular dos “Ciclos de Formação” da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, o que nos motivou a buscar, nesses dois autores, os conceitos de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e de projetos de trabalho como elementos integradores do currículo na sua versão transgressora de práticas pedagógicas autoritárias conservadoras. Entretanto, o “elemento surpresa” de nossa investigação não foi a transgressão defendida por esses autores, e sim a “resistência” dos professores à proposta dos Ciclos de Formação. Embora não tenhamos como foco esta questão, ela se encontra marcadamente presente nos discursos dos sujeitos da pesquisa. Entendemos então que seja oportuno trazer as contribuições teóricas da Nova Sociologia para maior aprofundamento das implicações político-pedagógicas da passagem de um currículo seriado para um currículo integrado que, no nosso entendimento, passa também pela questão do poder. Nesta direção vamos encontrar respaldo nos estudos de Forquin (1993).

Acreditamos que na tessitura da cultura escolar encontra-se a questão dos códigos de organização dos saberes escolares que tem forte relação com a questão do poder, de modo especial quando se trata de sua remoção do âmbito individual para o âmbito coletivo na emergência de um novo paradigma. Passar de um código seriado para um código integrado implica mexer na hierarquia dos saberes e conseqüentemente mudar as relações fortemente hierarquizadas no interior da instituição escolar: entre os próprios professores e entre estes e os alunos.

É tal a densidade do modelo dogmático do comportamento e da cultura intelectual no interior dos sistemas de ensino que a emergência de um tipo de currículo baseado numa diferenciação não hierárquica dos saberes constitui, adverte Young, uma alternativa claramente improvável.(...) Toda inovação que consiste, por exemplo, em introduzir novas matérias num programa de estudos, ampliando por isso mesmo seu campo cognitivo, ou, ao contrário, em suprimir alguns cursos ou modificar a estrutura do currículo encontra sempre fortes resistências, já que coloca em jogo interesses sociais e interesses simbólicos (*Apud* Forquin, 1993, p. 92).

Em Young é a questão da estratificação dos conteúdos ensinados que aparece como mais importante, uma vez que através dela compreendem-se melhor os fatores políticos da transmissão do saber no interior dos sistemas de ensino. Para esse autor, onde existe uma

forte hierarquização dos saberes, existem também relações fortemente hierarquizadas entre professores e alunos. Porém, quando a definição do conhecimento e da cultura “legítimos” não se apresenta com rigidez, é possível uma adesão maior a “definições alternativas” do saber, como também pode existir, por parte dos alunos, um controle sobre os conteúdos de ensino. Do ponto de vista de Esland, segundo Forquin (1993), existe atualmente uma crise das estruturas; plausibilidades tradicionais e as disputas de fronteiras entre os professores de diferentes disciplinas indicam que alguns recortes tornaram-se caducos e a tendência é adotar campos de saberes mais globalizantes, como a antropologia, a ecologia e, assim, as ideologias de integração ganham credibilidade. Segundo esse autor, tal fenômeno está associado ao “desenvolvimento da ideologia utilitarista e industrial onde as instituições de ensino estão sendo convocadas a enfatizar os processos de identificação e de resolução de problemas práticos, os quais supõem geralmente transcender as tradicionais divisões disciplinares” (Forquin, 1993, p.96). Comentando esta passagem, esse autor observa que a ideologia “integracionista” vem também acompanhada do desenvolvimento do “paradigma epistemológico” de uma pedagogia fundada em concepções mais dinâmicas e abertas das aprendizagens. Keddie, em um trecho destacado pelo mesmo autor faz esta análise:

A uma pedagogia “centrada na matéria”, respeitosa das fronteiras epistemológicas próprias deste ou daquele saber, parece opor-se assim uma pedagogia “centrada no aluno”, mas dependente das motivações subjetivas e dos contextos ocasionais. Isto significa que não se pode falar de “social studies”, de forma absoluta, já que o que se ensina sob esta denominação apresenta na prática (e no discurso pelo qual os professores, sublinha Keddie (p. 144), não são outra coisa senão aquilo que os práticos fazem delas” (Apud Foquin, 1993, p. 98).

Uma formulação de Bernstein resume, segundo Forquin, a hipótese fundamental da análise crítica dos saberes escolares empreendida pela nova sociologia da educação:

O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais (...) O sistema complexo de relações que pode existir nas sociedades contemporâneas, entre a estrutura dos saberes e o modo em que funciona as transmissões escolares por um lado, e, por outro lado, as formas dominantes de poder o contexto social que se exercem tanto no interior das instituições educativas quanto ao nível da sociedade global? (Forquin, 1993, p. 85 e 98)

Desse ponto de vista, implica reconhecer o currículo, a pedagogia e a avaliação como sistemas de “imagens” que obedecem a princípios de produção como regulação, que podem variar segundo os contextos educacionais e sociais, e aos quais Bernstein dá o nome de “códigos dos saberes escolares.” O grau de delimitação constitui um critério dominante quando se trata de distinguir diferentes códigos. Assim há, segundo esse autor, uma oposição entre delimitações rigorosas e delimitações vagas. O termo “classification” é usado então, para designar o fenômeno de “compartimentação” dos saberes e o termo “framing”, para designar o que ele identifica como estrutura profunda da pedagogia e que se traduz por “enquadramento”. Com base nos conceitos durkheimianos de “solidariedade mecânica e de solidariedade orgânica, Bernstein (1967) considera que existe atualmente uma evolução nos princípios de integração social em ação no contexto da educação escolar: a solidariedade orgânica, sendo que a ênfase é colocada na complementaridade dos indivíduos mais do que na sua submissão aos valores, enfraquecendo as delimitações simbólicas e substituindo os contextos em que os papéis são fortemente prescritos, nos quais os valores comuns estavam impostos e simbolizados em sistemas de sanções punitivas. Esse fenômeno vem comprovado sob vários aspectos, como assinalou Forquin em relação ao currículo:

Constata-se uma tendência à compartimentação das disciplinas, à concentração do ensino ao redor de certas idéias, de certas questões que não correspondem às divisões tradicionais entre matérias, o que não pode senão enfraquecer a posição do professor enquanto especialista. Surge também uma nova estruturação da equipe de supervisão, caracterizada por uma divisão do trabalho mais complexa, uma hierarquia das responsabilidades mais diferenciadas. Os papéis do professor são também mais variados, mais diversificados e ao mesmo tempo menos prescritos antecipadamente, de preferência construídos e realizados dia a dia no curso das múltiplas interações que têm lugar no interior da instituição (Forquin, 1993, p. 87).

Analisando as implicações pedagógicas na passagem do código serial ao código integrado, Bernstein, segundo Forquin (1993), considera sucessivamente a questão do abrandamento dos “enquadramentos” e a do enfraquecimento das “compartimentações no interior do currículo. Nos “enquadramentos” rígidos, os professores e os alunos têm pouca iniciativa, os conteúdos e os métodos estão fortemente prescritos e há também uma forte especificidade dos saberes escolares com relação aos conhecimentos da vida corrente. Por isso, sublinha Bernstein, impõe-se uma visão hierárquica e dogmática do conhecimento e da cultura. Ao contrário, o abrandamento dos enquadramentos acompanha-se de uma pedagogia que deixa mais espaço às iniciativas individuais e à autonomia do grupo. O enfraquecimento das compartimentações entre os saberes pode favorecer a invenção, a criatividade intelectual,

convidando a descobrir e fazer funcionar certas estruturas lógicas profundas dos saberes, por oposição às divisões e especificações superficiais inscritas na configuração tradicional das matérias escolares.

Bernstein explicita também em sua análise implicações de ordem organizacional. Para ele toda espécie de delimitação, quer de ordem natural ou simbólica, supõe e condiciona ao mesmo tempo relações de poder, no interior das instituições de ensino. Considerando a relação professor-aluno, a rigidez das classificações, bem como a dos enquadramentos, favorece um exercício autoritário do poder do docente, já os códigos integrados deixam ao aluno mais autonomia em relação ao professor. No tocante ao saber a transmitir, o professor ganha mais iniciativa no código integrado, tanto na escolha dos conteúdos a transmitir, quanto nas ações pedagógicas. Se os códigos são rígidos, e impostos, a margem de escolha pedagógica é inteiramente limitada. Neste caso, o aluno adquire pouca autonomia em relação ao professor, porém a autoridade do professor não passa a significar maior autonomia, uma vez que esta lhe foi delegada pela instituição para ensinar o que a instituição quer e como quer. Pondera então Forquin (1993), a respeito da análise de Bernstein: “Em termos de poder, tanto os docentes como os discentes pareceriam então ter tudo a ganhar se os códigos integrados substituíssem pouco a pouco os códigos seriais nas escolas.” Contudo, os códigos seriados implicam relações complexas, se considerarmos o poder do professor sob o ângulo das relações com seus pares e no interior do estabelecimento enquanto sistema global de relações.

De um lado, é necessário reconhecer que os códigos seriais favorecem as relações de trabalho de tipo ‘vertical’ autoritário e hierárquico : os discentes são subordinados aos docentes e estes são subordinados aos diretores ou aos seus chefes de departamentos disciplinares, sem ter muitas relações de trabalho com colegas do mesmo nível que eles. Num tal sistema de poder oligárquico e compartimentado, a transparência é mais frágil, o que favorece o diz-que-diz, a intriga e o desenvolvimento de uma concepção ‘conspiratória’ do funcionamento das organizações. Ao contrário, os códigos integrados favorecem as relações de tipo ‘horizontal’ (a concordância, cooperação, ‘participação’) em todos os níveis, tanto entre os alunos quanto entre os professores. Assim, a democracia parece se opor ao autoritarismo, a flexibilidade à rigidez, a participação social à segmentação burocrática, os valores modernos de abertura e convivialidade aos antigos hábitos de isolamento e de manutenção das distâncias (Forquin, 1993, p. 88).

Tal consenso seria a condição primeira de sucesso de uma experiência de integração dos cursos num estabelecimento escolar, destaca Bernstein. Mas a questão da ideologia subjacente ao ensino se explicitaria da seguinte forma:

Numa estrutura do tipo, ‘serial’ as ideologias dos professores podem permanecer implícitas e, sobretudo, podem permanecer diferentes, devido ao fato da compartimentação dos estudos. Numa estrutura de tipo integrado, a explicitação e a homogeneização da base ideológica dos cursos tornaram-se uma necessidade. A abertura no plano pedagógico pode ter por corolário paradoxal um fechamento no plano ideológico (Bernstein *apud* Forquin, 1993, p. 90).

Ainda, segundo Bernstein, os procedimentos de avaliação pedagógica podem revelar de modo privilegiado como os códigos do saber escolar podem contribuir para construção da identidade individual e para a gênese da ordem social. Em um contexto seriado, a avaliação efetua-se segundo critérios altamente explícitos e de competências: uma boa ou má resposta ou um bom e um mau desempenho são previstos. Em um contexto integrado, levam-se em consideração níveis mais profundos da personalidade, aptidões e atitudes gerais, do que saberes ou *savoir-faire* pontuais significando, assim , um modelo mais envolvente e mais global de socialização. “Ao atenuar a separação entre os saberes escolares e os saberes da vida cotidiana, pode ter o efeito paradoxal de fazer entrar no campo do que é pedagogicamente interessante uma parte crescente daquilo que é e daquilo que faz o indivíduo enquanto pessoa privada, e ampliar, assim, as tarefas da socialização escolar”(Apud Foquin, p. 91) Destaca ainda, esse autor, nas análises de Bernstein, a ambigüidade profunda, mas ainda pouco elucidada das ideologias e das práticas modernas da descompartimentação. Para ele, “toda delimitação simbólica faz acompanhar-se do exercício de um poder social e da manutenção a uma espécie de alienação cultural”(Idem).

Quanto às classificações e aos ordenamentos, no sentido dado por Pierre Bourdieu, são considerados instrumentos privilegiados da “violência simbólica”¹⁷. Mas comportam também custos e restrições. Enquanto “no sistema ‘serial’ tradicional, ninguém sabe, claramente, o que faz o seu vizinho, o poder exerce-se a salvo das restrições; as ações, as intenções, as decisões têm lugar na opacidade. ” Mas há os custos da opacidade no plano cognitivo, social e emocional: é o mundo do rumor, do arbitrário, da manipulação”. No sistema descompartimentado, ao contrário, a informação circula, há maior visibilidade social, “todo mundo tem o direito de saber e sem dúvida, em menor medida, o poder de comunicar”.

¹⁷ Violência simbólica: Bourdieu considera o processo educativo uma ação coercitiva, definindo a ação pedagógica como um ato de violência, de força. Neste ato são impostos aos educandos sistemas de pensamento diferenciais que criam nos mesmos *habitus* diferenciais, ou seja, predisposições de agirem segundo certo código de normas e valores que os caracteriza como pertencentes a um certo grupo ou uma classe. Dessa maneira o sistema educacional moderno consegue desempenhar, de forma mais ajustada que o sistema tradicional, a sua dupla função de reprodução cultural e social (Cf. Freitag, 1979, p. 23).

Não significa porém que cada um, professor e aluno, colocado sob o olhar de todos, possa ser levado a se explicar. É, segundo Forquin, “o triunfo da transparência, o reino da reciprocidade ‘panóptica’, uma reciprocidade sem paliativos e sem recursos”. Neste ponto indagamos como Forquin: “ Mas não é justamente para escapar a uma nova tirania da transparência inscrita de forma sutil no evangelho da descompartimentação simbólica e da reciprocidade comunitária que tantos professores resistem às inovações de natureza integrativa? Ao fazer a leitura da descompartimentação em Bernstein, Forquin esclarece que:

O professor ‘serial’ sofre certamente da falta de transparência na vida de seu estabelecimento, mas ao mesmo tempo se beneficia dela. Uma vez fechado na sua sala de aula com seus alunos, ele pode fazer mais ou menos o que quer, sem ter de prestar contas a ninguém, no limite, é verdade, do respeito aos programas e às instruções oficiais, tiranos mais ou menos conciliáveis... é por isso que se constata freqüentemente tantas disparidades pedagógicas entre professores de um mesmo estabelecimento. Ao contrário, a integração dos cursos supõem, como atesta Bernstein, um contínuo trabalho de equipe, um constante ajustamento dos objetivos, os conteúdos, dos métodos e dos modos de avaliação e sobretudo, um verdadeiro consenso relativamente a esta “idéia diretriz” a esta “idéia integradora” a qual todos os cursos devem se subordinar (Forquin, 1993, p.90).

Embora Forquin avalie que sem base empírica, e apoiando-se apenas num número muito restrito de referências, Bernstein parece ter conseguido uma pura construção conceitual, centrada numa abordagem “sócio-morfológica dos currículos, com ênfase nas formas de organização, de apresentação, de delimitação, dos saberes transmitidos pela escola, devemos reafirmar aqui, com respaldo de Sacristán (2000), que o currículo é uma opção historicamente configurada, sedimentada dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar. Neste sentido, tanto em seu conteúdo como nas suas formas, o currículo se apresenta, nos “Ciclos de Formação”, carregado de valores e pressupostos que tentamos decifrar, tarefa que não damos por encerrada, mas com um bom começo de investigação. De alguma forma, ainda que limitada, pretendemos deixar claro que na abordagem deste tema não cabe a assepsia científica, um vez que entendemos como Sacristán (1998) que, “no mundo educativo, o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro”. Assim sendo, seria antidialética a pretensão de se formar, a qualquer custo, entre os professores, um consenso em torno dos Ciclos, uma vez que não se trata de um bloco homogêneo que incondicionalmente defende os seus princípios. Ao nosso ver, a filosofia dos currículos integrados, no fundo, por implicar uma contra-ideologia que desautoriza o individualismo e

as práticas pedagógicas autoritárias reforçados na cultura do sistema seriado, levará tempo para se expressar como uma nova “cultura escolar”.

Considerações Finais

Com o estudo aqui empreendido não pretendemos trazer respostas, prontas e acabadas, para as nossas primeiras indagações sobre a nova organização curricular do Ensino Fundamental com os “Ciclos de Formação”. Obviamente, no âmbito desse estudo, não haveria possibilidade de apreendermos os ciclos em todas as suas dimensões. Daí a necessidade de optarmos por um recorte da realidade. Assim, elegemos como objeto de pesquisa o currículo expresso pela prática docente, levando em consideração três elementos: o planejamento, a metodologia e a avaliação do processo ensino aprendizagem, como momentos de construção do currículo integrado proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, com o Projeto Escola para o Século XXI.

Situando a nova organização escolar entre as reformas empreendidas a partir dos anos 80, no Brasil, buscamos nessa década as motivações políticas, sociais, econômicas e pedagógicas das reformas educacionais empreendidas em vários Estados e municípios brasileiros. Nossa pesquisa apoiou-se na premissa de que a educação como prática social se constitui como prática dialética. Nesta ótica, partimos da concepção de currículo como “cultura escolar” construída historicamente. Tendo como referencial as teorias críticas de currículo que informam as reformas educacionais na emergência de um novo paradigma no contexto da sociedade contemporânea, questionamos a divisão entre teoria e prática, entre quem pensa e quem executa o trabalho educativo, assim como a fragmentação dos conteúdos e das práticas escolares. Neste enfoque, analisamos as propostas alternativas no âmbito educacional, entre elas, os “Ciclos de Formação” implantados pela Secretaria municipal de Goiânia. Com este propósito, elegemos os professores como nossos principais interlocutores, ao falarem de suas práticas na condução do processo de ensino e de aprendizagem, por entendermos que o currículo integrado, preconizado pelos “Ciclos de Formação”, só poderá ser viabilizado pelos professores e professoras como os mediadores legítimos da proposta educativa no interior da escola. A premissa fundamental que orientou nossa investigação deve ser reafirmada aqui: as transformações no âmbito curricular, mesmo que sejam de caráter inovador e progressista, não ocorrem por força das reformas, sem que os professores sejam reconhecidos em sua autonomia em propor e desencadear mudanças que impliquem a reelaboração de uma “cultura escolar” já consolidada.

Constatamos em nossa análise que, os “Ciclos de Formação”, implantados pelo Projeto Escola para o Século XXI, têm como eixo epistemológico a interdisciplinaridade e o construtivismo que trazem para o centro do currículo a formação integral do aluno justificando assim, a proposta do currículo integrado. Essa proposta, por sua vez, assenta-se em novas concepções, novos valores e práticas pedagógicas construídas historicamente e que, no atual contexto, emergiram de uma “filosofia integrativa” que aglutinou interesses de variados matizes ideológicos.

O Ensino Fundamental, analisado via currículo, agora com sua nova estrutura, nos colocou várias indagações, porém, temos claro que as escolas da rede municipal de Goiânia fazem a travessia dialética de um currículo seriado para um currículo integrado, com avanços e recuos, contradições e conflitos, justamente porque se trata de elaboração de uma “cultura escolar,” não como um decalque do que lhe é imposto de fora. Daí originam-se também as resistências à proposta dos ciclos, uma vez que há um deslocamento de poder que vai implicar a construção de novas relações interpessoais e profissionais no interior da escola. A secular hierarquização das relações de poder deverá ser superada no processo de sua horizontalização que, no âmbito das práticas concretas, se expressa na passagem de um planejamento normativo para um planejamento participativo. Diluem-se, assim, as linhas divisórias entre as disciplinas, antes, concebidas como único espaço do exercício do poder docente. As barreiras construídas, em decorrência da divisão entre quem pensa e quem faz o trabalho pedagógico, sofrem abalos com as decisões colegiadas sobre o currículo em sua nova configuração. Quando a progressão do aluno na sua trajetória escolar se faz sem a ameaça da reprovação e por deliberação de um conselho de professores, decididamente, estamos diante de um paradigma emergente de educação, que implica conflitos e contradições na superação de práticas conservadoras.

Procuramos analisar a proposta dos “Ciclos de Formação” no conjunto das reformas engendradas, enfocando o confronto de teorias e propostas educacionais formuladas diante das novas demandas sociais que estão a requerer a formação de um novo cidadão para o mercado globalizado, na esteira de um modelo de produção capitalista sustentado pela teoria geral de sistema. Paralelamente às demandas do mercado, um novo movimento reivindicatório em favor da escola pública de qualidade é desencadeado na tentativa de reverter os altos índices de evasão e repetência que denunciam a situação de fracasso escolar a que estão submetidas as crianças e adolescentes das camadas populares. Procuramos

evidenciar o acentuado interesse em relação à reorganização do espaço escolar, que reaparece como garantia de qualidade de ensino, na perspectiva de uma educação emancipadora das classes sociais. Neste contexto, emergem propostas alternativas de reformulação curricular em vários Estados e municípios brasileiros, entre elas, os “Ciclos de Formação”.

A proposta dos “Ciclos de Formação”, tendo como horizonte uma educação aberta e o currículo integrado, anuncia a possibilidade de democratização do acesso ao conhecimento e de garantia de qualidade social do ensino que interessam à maioria da população. Contudo, não podemos dizer que os professores estão todos empenhados na construção desse projeto, não só porque o mesmo chegou à escola de “cima para baixo” ou porque falta clareza em relação aos seus propósitos, mas porque uma nova proposição curricular implica sempre no reordenamento da estrutura de poder no interior a escola, frente às concepções, aos valores e às práticas que essa proposta defende. À medida que os professores não formam um bloco homogêneo, um novo consenso só poderá se formar pelo convencimento e não por decreto.

Acreditando que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificativa última, importa deixar claro que o currículo integrado, por si só, não assegura o acesso democrático dos alunos ao conhecimento, uma vez que as condições concretas das escolas, sob determinantes mais amplos, conspiram permanentemente contra qualquer projeto inovador que contemple interesses de emancipação das camadas populares. Desse modo, os professores só reinventarão novos caminhos se convencidos da necessidade de fazer avançar um projeto de escola que dê às crianças e aos jovens das camadas populares oportunidades de diálogo, de expressão de sua cultura e de acesso aos conhecimentos elaborados historicamente na perspectiva de sua formação integral e conquista da cidadania. Talvez seja o momento de retomarmos, com os “Ciclos de Formação”, o debate sobre a escola unitária na emergência de novos paradigmas os quais colocam em revisão a “cultura escolar,” com a revitalização da “filosofia integrativa” na sociedade contemporânea. Sabemos que o apelo do macrossistema não deixa de pressionar os sistemas de ensino, no sentido de acatar os princípios integrativos forjados como uma inovação inadiável. Contudo, os currículos integrados vêm sendo construídos entre o proposto e o possível, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente”.

Podemos constatar ainda que a “cultura escolar” nunca assimilou o currículo seriado com o grau de compartimentação pretendido pelo paradigma da racionalidade

instrumental, pelo fato mesmo de constituir prática social dialética. Não há dúvida quanto à exacerbação da cultura integrativa decorrente do novo paradigma das ciências, articulado aos interesses da produção globalizada. Dessa forma, a escola, neste contexto, não está isenta de sua influência quando retoma a discussão e o interesse pelos currículos integrados, entretanto, só vai incorporar elementos da filosofia integrativa a seu modo e no seu próprio ritmo, sem rupturas radicais em suas práticas. Por outro lado, acreditamos que os currículos integrados só vicejarão em contextos escolares mais abertos. Aqui é bom que não desconsideremos a previsão de Bernstein (1967) de que essa evolução em direção a uma escola “mais aberta”, inscrita no espírito do tempo, encontraria fortes resistências em razão da ameaça que toda educação aberta parece fazer pesar sobre a ordem estabelecida (Bernstein *apud* Forquin, 1995, p. 88).

Para que a educação básica garanta espaço de construção da cidadania, necessariamente requer um projeto político pedagógico de intervenção que viabilize a qualidade de ensino, na qual o conhecimento seja redimensionado no intuito de integrar conhecimentos e práticas pedagógicas, contemplando interesses mais amplos da sociedade. Questionamos o conceito de qualidade transposto da produção material (economia) para o campo de produção cultural (educação), em virtude de suas conseqüências: redefinir a educação e a escola como mercado, os educandos e os pais como consumidores e o direito à educação como mercadoria. Nesta ótica, o corte econômico reduziria o direito à educação de qualidade, em privilégio de alguns, portanto, em qualidade para poucos.

O conceito de qualidade de ensino, que na concepção neoliberal está atrelado ao setor produtivo com o objetivo de colocar a educação como ponto estratégico da reorganização econômica, social e política da sociedade, adota o modelo da “Escola de Qualidade Total,” como solução para a crise educacional brasileira. Neutraliza-se, assim, o avanço das teses publicizadoras de educação como equalizadoras de oportunidades e inserção nos bens sociais e culturais, como direito do cidadão, sob o argumento de que o Estado nunca pôde garantir qualidade.

Na perspectiva que defendemos, a educação de qualidade social assume caráter político o que não implica concebê-la como autônoma e capaz de liderar transformações radicais na sociedade. Todavia, conceber a Escola atrelada irremediavelmente ao capital, sem espaço próprio, incapaz de fazer a contradição, ao lado das forças progressistas, no contexto

da sociedade capitalista, seria negar a possibilidade da transformação. Não temos a pretensão de que ao propor qualidade educativa como direito social, estejamos defendendo qualidade “total” da educação, uma vez que o adjetivo “total” encerra um sentido fechado, acabado, autoritário e a educação, enquanto prática inscrita no processo dialético das relações sociais, está sujeita ao redimensionamento histórico.

O estudo aqui empreendido nos indica que há pontos críticos e polêmicos da proposta dos “Ciclos de Formação”, sobre os quais a discussão não deve ser adiada, considerada a sua importância como: a progressão continuada, a promoção automática, incluída aí a burocratização do processo avaliativo, a questão dos reagrupamentos e das condições materiais e pedagógicas das escolas, as quais podem inviabilizar a qualidade social pretendida face à política do Estado Mínimo. Defendemos que não apenas os programas de ensino, mas todas atividades e relações sociais que ocorrem no âmbito da sala de aula e da escola, devem estar submetidos à reavaliação constante dos professores e professoras, como os sujeitos diretamente envolvidos com o projeto educativo. Um projeto interdisciplinar, segundo Fazenda, só pode ser entendido no seu exercício efetivo, a partir do movimento dialético próprio de uma atitude interdisciplinar. Neste sentido, o processo de superação de uma “cultura escolar”, na qual práticas conservadoras sejam substituídas por práticas transformadoras, supõe uma revisão dos aspectos que cotidianamente constituem a prática dos professores e professoras. Assim, colocamo-nos ao lado de Fazenda, quando enfatiza que “um processo de intervenção na escola, que não saiba partir do que existe, que procure romper com o passado de práticas consolidadas, que desorganize o que está organizado, que desconsidere os conteúdos tradicionalmente trabalhados, tende rapidamente à falência, por romper com o movimento da história”(Fazenda, 1994, p. 87). Que esta postura não seja obstáculo para se fazer os avanços possíveis, pois, também entendemos como Vasconcellos (2000) que, “fundamentalmente, o que possibilita a mudança na escola é o fato da contradição estar presente no seu fazer e não fora dela. Assim para além do otimismo ou pessimismo temos que tomar a escola como espaço dialético”. Entendemos que a proposta dos “Ciclos de Formação” seja uma possibilidade de superar a fragmentação dos conteúdos e das práticas pedagógicas que interferem negativamente na qualidade da escola pública e deve ser defendida, sobretudo, por seus princípios democráticos. Por coerência, não deve constituir “camisa de força”, estando, portanto, sujeita ao redimensionamento a partir da concepção de currículo como construção histórica.

Referências Bibliográficas

- AGUAYO, A. M. *Didática da Escola Nova*. Trad. J.B. Damasco Penna. São Paulo, Nacional, 1952
- APPLE, Michael. *Currículo e Poder*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1989.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas S. P.. Papirus, 1995.
- ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores In: *Educação e Sociedade* . Número Especial, Dez/68 –1999, p.143-162.
- _____. *Reinventar e Formar o Profissional da Educação Básica*. Secretaria de Educação de Belo Horizonte, MG., 1996.
- AASSMANN, Hugo. *Pedagogia de qualidade em debate*. Impulso. Ver. Soc. UNIMEP. Piracicaba, 16, 1994.
- AZEVEDO, Janete M Lins. *A Educação como política Pública*. Campinas S.P. Autores associados, 1997
- BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED)
- _____. *Construindo uma referência curricular para a Escola Plural: uma reflexão preliminar*. Belo Horizonte, 1996 (Coleção Cadernos Escola Plural. 1)
- _____. *Proposta curricular da Escola Plural: referências norteadoras*. Belo horizonte: SMED, 1996. (coleção Cadernos Escola Plural, 2)
- BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí, UNIJUÍ, 1997.
- BRASIL, Congresso Nacional. *Lei n. 9394/96 de 20 de Dezembro de 1996*. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.
- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais* .Secretaria de Educação Fundamental, 1997
- BIANCHETTI, *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. 2^a. ed. São Paulo. Vozes, 1999;
- BRZEZINSKI, Iria. *A formação do Professor para o Início da escolarização*. Goiânia, Ed. UCG/SE, 1987
- _____. (org) *LDB Interpretada: Diversos Olhares se Entrecruzam*. S.P Cortez, 1997.
- BRANDÃO, Zaia (org). *A crise de Paradigmas e a Educação*, 5^a. ed. São Paulo. Cortez, 1999

BUFFA, Éster. ARROYO Miguel e NOSELLA, Paulo. *Educação e Cidadania*. São Paulo. Cortez, 1995.

CANARIO, Rui. *Inovação: uma relação entre o centro e a periferia*. In: NÓVOA, Antônio (Coord). *As organizações Escolares em Análise*. Publicações Dom Quixote, 3 ed. Lisboa, 1999.

CANDAU, Vera M. e ANHORM, Carmem P. G. *A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária*. 23 Reunião anual da ANPEDE, 2000.

CASTRO, Cláudio de M. E Carnoy, Martim. *Como anda a reforma da educação na América Latina?* Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1997

COLL, César. *Psicologia e Currículo*. Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. Editorial Paidós, SAICF S.A. Ática, 5^a. ed. São Paulo, 2000.

CLIMACO, Arlene C. de Assis. *Clientelismo e Cidadania na constituição de uma rede pública de ensino: a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961/1973)* Goiânia: CEGRAF/ Universidade Federal de Goiás (UFG), 1991.

CORAGGIO, José Luis. *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?* In: Tommase, L. de. Warde M. J. e Haddad, S. (org.) *O Banco Mundial e as políticas Educacionais*. São Paulo, Cortez, 1996.

COSTA, Marisa Vorraber.(org.). *O currículo nos limiões do contemporâneo*.R.J. DP & A, 1999.

CUNHA, Luis Antônio. GOES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*, 7^a. ed. R. J. Zahar, 1991

DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*.3 ed. Petrópolis.R.J. Vozes, 1993.

DOWBOR, Ladislau. *Educação, tecnologia e desenvolvimento*. In:*Educação e trabalho no capitalismo*. São Paulo, Cortez,

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo. Cortez, Brasília, DF.MEC : Unesco, 1998

DEMO Pedro. *A Nova LDB. Ranços e Avanços* 2a. Ed. Campinas, S.P. Papirus, 1997.

_____ *Mitologias da Avaliação*. De como ignorar, em vez de enfrentar problemas. Campinas São Paulo, Autores Associados, 1999.

_____ *Avaliação qualitativa*, 5^a. ed. Campinas, Autores Associados, 1995

DOLL, Jr., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Trad. Maria Adriana Veroníssimo Veronese. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

DUARTE, Newton. *Sobre o construtivismo*. Campinas S. P., Autores Associados, 2000.

ENGUITA, Mariano F. *Trabalho, Escola e Ideologia. Marx e a crítica da Educação*, Porto Alegre, Artes Médicas sul, 1993.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, S. P. Autores Associados, 2000.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Revista Quadrimestral da ciência da Educação. Ano XX, agosto/ 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. (org). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 4. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2002

FAZENDA, Ivani C. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo. Loyola, 1991.

_____. (Org). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4^a. ed. São Paulo, Cortez, 1997.

FONSECA, Marília. *O financiamento do banco mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional*, In Tomasi, L. D. , Warde, M. J., Haddad, S. (org) *O banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

FORQUIN, Jen-Claude. *Escola e Cultura*. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre. Artes Médicas, 1993.

_____. *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ. Vozes, 1995.

FULLARI, Roberto. *Interdisciplinaridade e Dialética: sobre um mal-entendido*. In: JANTSCH Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio (orgs.) . *Interdisciplinaridade. Para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis. R.J. , Vozes, 1995. p.127-141.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 3^a. ed. rev. São Paulo, Cortez, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3a ad. São Paulo, Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. *Concepção Didática da Educação*. Um estudo introdutório. 10 ad. São Paulo Cortez, 1997

GALLO, Silvio. *Disciplinaridade e transversalidade*. X ENDIPE. Rio de Janeiro, 2000

GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 3. ed. Petrópolis R.J., Vozes, 1994.

GERMANO, José Wellington. *Estado Militar e Educação no Brasil.(1964-1985)*. São Paulo. Cortez, 1993.

_____. *Escola Cidadã*. 5^a. ed. São Paulo. Cortez; 1999.

GIMENO Sacristán. J. *Reformas Educativas e reforma Del currículo*. Anotaciones a partir de la experiencia española. In: Warde, M. (org). *Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo . Programa de estudos Pós- graduados de Educação da Puc/SP, 1998, p. 85-108.

_____. *Mudanças curriculares na Espanha, Brasil e Argentina* (entrevista) Pátio: Revista Pedagógica. Porto Alegre, Ano 1, n.0, p. 34-41, 1997

_____. *Docência e cultura escolar: Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1997.

_____. *O currículo. Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, R.S. Artmed, 2000.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação (CEE). Resolução no. 266, de 24 de maio de 1998, Goiânia: CEE, 1988.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. “*Escola para o Século XXI*. Proposta Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Goiânia . Jan/ 1998a.

_____. Secretaria de Educação Municipal .*Currículo do Ensino Fundamental*, 1999b.

_____. Secretaria municipal de Goiânia. *Documentos: Capacitação de professores*, Ciclos I e II e Coordenadores Pedagógicos,1998d

_____. Secretaria Municipal de Goiânia. *Escola para o Século XXI- Encontro de professores Novatos – Ciclo I- Agosto*, 1998e

_____. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. *Escola para o Século XXI – Proposta Político- Pedagógica.- Janeiro de 1998f*.

_____. Secretaria Municipal de educação de Goiânia. *Relatório anual de Avaliação do 1º. Ano de execução do projeto escola para o Século XXI*,1998g

_____. Secretaria Municipal de Educação.*Relatório. 1998/1999. Programa Escola para o Século XXI*. 1999c.

_____. Secretaria municipal de Educação. *Programa de Aceleração de Aprendizagem e o Currículo do ensino Fundamental*.1999.

_____. Secretaria Municipal de Goiânia. *Bloco Único de Alfabetização*, 1991

GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. 2 ed. Petrópolis, R.J., Vozes, 1995.

GORMAN, Richard M. *Descobrendo Piaget. Um guia para educadores*. Trad. Maria Lúcia Freire Esteves Peres. Rio de Janeiro, Livros técnicos e científicos, 1976.

GRAMISCI, Antônio, *Os Intelectuais, O princípio Educativo*. Jornalismo Cadernos do Cárcere. Trad. Carlos Nelson Coutinho Vol. 2. Civilização brasileira, Rio de Janeiro, 2000.

HARGREAVES, Ady. *Os Professores em tempo de Mudança*. O trabalho e a cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Mc. Graw Hill.s/d..

HERNÁNDEZ, Fernando et ali . *A organização do Currículo por projetos de trabalho*. 5ª. Ed Porto Alegre: Artes Médicas 1998.

- _____. *Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho* Porto Alegre, Artes Médicas 27^a. Ed., 1991
- JAPIASSU, Hilton F. *Intedisiplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro. Civilização, 1968.
- JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, R.J., Vozes, 1995.
- LEA, Emmanuel Correia. *Aprendendo a pensar*. 4^a Ed. Vol.I Petrópolis, Vozes, 2000.
- LIBÂNEO. José Carlos. *Democratização da escola pública*. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.
- _____. José Carlos. Os conteúdos escolares pela dimensão crítico-social. Revista *ANDE*, 1986, pp. 5-13.
- _____. José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 2^a Ed. São Paulo, Cortez, 1999.
- _____. *Organização e Gestão da Escola. Teoria e prática*. Goiânia, Ed. do Autor, 2000.
- LOPES, Alice C. *Organização do Conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração*. X *ENDIPE*, Rio de Janeiro, 2000.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar para além do autoritarismo. *Revista de Educação AEC*, v 15, no. 6^o, p. 23-7, 1986.
- _____. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições* 6^a. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. Elementos para uma Didática no Contexto de uma Pedagogia para a Transformação. In: *Simpósios da III Conferência Brasileira de Educação*. São Paulo, Loyola, 1984.
- LÚDKE, Menga e MEDIANO, Zélia (coords). *Avaliação na Escola de 1º Grau: uma análise sociológica*. 4 ed. Campinas, S.P. Papirus, 1997.
- _____. e ANDRÉ Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.
- MACHADO, Lucília R. De Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo. Cortez, Autores Associados, 1989.
- MARTINS, Pura Lúcia O. *Didática Teórica/ Didática Prática: Para além do confronto*. São Paulo, Loyola, 1989.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Ciclos de Formação Básica Implantação do Regime de Progressão Continuada do Ensino Fundamental Resolução n. 8086/97.
- MIRANDA, Marília Gouvea. Novo paradigma de conhecimento e Políticas Educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 1000, p-37-48, mar. 1997

_____. *Pedagogias psicológicas e Reformas educacionais*. In: Duarte Newton (org.) Sobre o construtivismo. Campinas, Autores Associados, 2000

_____. *O Construtivismo como princípio explicativo na educação: a pretensão e o risco*. Goiânia, Anais do VII ENDIPE, v. II, p. 395-407, 1994.

MORAES, Maria Cândida. *O Paradigma Educacional Emergente*. 4 ed. Campinas, S.P. Papirus, 1997.

MOREIRA. Antônio Flávio Barbosa (org.). *Currículo Questões Atuais*. Campinas, S. P. Papirus, 1997.

MOREIRA, Antônio F. B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas, S.P. Papirus, 1990.

_____(org.) *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, S. P. Papirus, 1999.

_____. Antônio F. e SILVA, T.T. (org). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo. Cortez, 1999.

_____. *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*. In.: *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo, Cortez, 1994.

_____. Antônio F. Barbosa. *Propostas Curriculares Alternativas: Limites e avanços*. In.: *Educação e Sociedade*. Ano XXI, no. 73, Dez/ 2000

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *A Ilusão Pedagógica*. 1930-1945: Estado, Sociedade e Educação em Goiás. Goiânia, UFG, 1994.

NOSELLA, Paulo, *A Escola de Gramsci*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1992.

NOVOA, Antônio. (Coordenação). *As organizações escolares em análise*. 3^a. ed. Publicações Dom Quixote Ltda. Lisboa Portugal, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky. Aprendizagem e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo. Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Romualdo P. De. *Reformas educativas no Brasil na década de 90*. In: CATANI, Ma. E Oliveira, R. P. *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil* (org.). Belo Horizonte, Autêntica, 2000 p. 17-40.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. (org). *Política Educacional Impasses e Alternativas*. São Paulo, Cortez, 1995.

OTT, Margot. *Planejamento de aula: do circunstancial ao participativo*. In: *Planejamento e Participação- revista de Educação da AEC*, n. 54 Brasília, AEC, 1984.

PEDRA, José Alberto. *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, S.P. Papirus, 1997.

PIÉRON, Henri. *Dicionário de Psicologia*. Tradução de Dora de Barros Culligan. 7ed. Baseada na 4 ed. Francesa, rev. e ampl. sob a direção de François Bresson e Gustave Durup. Rio de Janeiro, Globo, 1987.

POPKEWIT, Thomas. *Reforma educacional e construtivismo: o estado como uma problemática do governo*. In: SILVA T.T da (org). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, Vozes, 1998.

_____. *A Administração da Liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais*. In: Warde, Mirian (org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em educação: história e Filosofia da Educação da PUC/SP, 1998 p. 147-172.

PORTO ALEGRE. Ciclos de Formação. Proposta Político-pedagógica da Escola Cidadã. *Cadernos Pedagógicos SMRD n.9*

PETITAT, André. *Produção da Escola. Produção da Sociedade*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

REGO, Tereza Cristina. *Vigotsky. Uma perspectiva Histórico-cultural da Educação*. 4 ed. Petrópolis, R.J. Vozes, 1995.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 14 ed. Petrópolis, R.J. Vozes, 1978.

ROSA, Sannys da. *Construtivismo e Mudança*. 4 ed. São Paulo. Cartaz, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. ArtMed, 1999.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade – O Currículo Integrado* Porto Alegre. Artes Médicas. 1997.

_____. *Reformas Educacionais: utopia, retórica e prática*. In: SILVA T.T. da. e GENTILI, Pablo.(orgs.). *Escola S.A. quem perde e quem ganha no mercado educacional do neoliberalismo*. CNTE. Brasília, 1996. p.75-105.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma Pedagogia do Conflito*. In: Silva Luiz Heron (org) *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre, Sulina, 1996.

SAVIANI Dermeval. *Escola e Democracia: curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo. Cortez. Autores Associados, 1983.

_____. *Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. São Paulo Cortez. Autores Associados, 1988.

SEVERINO, Antônio J. *O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar*. In: JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio.(org.). *Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis. R.J. Vozes, 1995. p.159-175.

_____. *Metodologia do Trabalho Científico*. 21^a. ed. rev. e ampl. São Paulo, 2000.

_____. *A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares*. Revista da 29-40, jun.I 1991.

_____. *A Educação Ideologia e contra ideologia*. São Paulo, EPU, 1986.

SILVA, Tereza Roserley (ROSE) N. da. *Influências Teóricas no Ensino e Currículo no Brasil*. In: Cad. Pesquisa., São Paulo (70): 5-9, agosto 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade; uma Introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

_____(org). *Liberdades Reguladas A pedagogia construtivistas e as Outras formas de governo do eu*. Petrópolis, R..J. Vozes,1999.

_____. e GENTILI, Pablo (Orgs.) *Escola S.A.. quem ganha e quem perde no mercado educacional do liberalismo*. CNTE, Brasília, 1996.

SILVA, Marta Jane da. *Aceleração da Aprendizagem: uma análise do Subprojeto da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*. Goiânia, 2000. Dissertação de Mestrado mimeo.)

TORRES, Rosa Maria. *Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. Campinas, Papirus, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos *Metodologia Dialética da Construção do Conhecimento em Sala de aula*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado) – Pontificia Universidade Católica de São Paulo.

_____. *Superação da Lógica Classificatória e Excludente da Avaliação- do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem*. V.5. São Paulo, Libertad, 1998.

_____. *Planejamento – projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. V.1. São Paulo, Libertad, 2000.